Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 117308I
Centre d'intérêt : 268

Baril, Léon-Horace

Conception, élaboration et essai d'un modèle didactique adapté aux élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage intégrés dans une école secondaire / par Léon-Horace Baril. -- [Hull?] : L.-H. Baril, 1988.
xiii, 250, [46] f. : ill. ; 28 cm.

(Rapport de recherche, Université du Québec à Hull). Bibliogr. : f. x-xiii.

Vedette(s) secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Adolescent * Difficulté d'apprentissage * Mésadapté socio-affectif * Déficient mental * Projet éducatif * Pédagogie ouverte * Intégration scolaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la recherche est l'élaboration et l'application d'un modèle didactique s'adressant à des adolescents présentant des troubles graves d'apprentissage, des mésadaptations socio-affectives et des déficiences mentales légères. Par l'application de ce modèle, on veut augmenter les acquisitions et les comportements favorables à l'apprentissage, réduire les troubles d'apprentissage et les comportements nuisibles à l'apprentissage et activer davantage les élèves en créant chez eux des habitudes d'apprentissage et de comportement leur permettant de satisfaire certains de leurs besoins essentiels (sécurité, estime de soi, etc.). Pour ce faire, on a adapté le modèle didactique de Popham et Baker pour arriver à un modèle cyclique en cinq étapes: 1. spécification des objectifs, 2. pré-évaluation, 3. enseignement/apprentissage, 4. évaluation, 5. rétroaction. Ce modèle, joint à un système d'enseignement ouvert, supporte un projet pédagogique consistant à l'ouverture et au fonctionnement d'un "café" à l'école secondaire Grande-Rivière (Commission scolaire d'Aylmer). L'expérimentation de ce projet a duré quatre années, de 1981 à 1984, et s'est effectuée auprès d'adolescents inscrits à l'atelier en alimentation à l'école Grande-Rivière. Les observations recueillies auprès des élèves, des éducateurs et de la direction tout au long de ce projet ont permis de conclure à l'apport positif d'une telle démarche.

Type de document :

9070081

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

CONCEPTION, ELABORATION ET ESSAI D'UN MODELE DIDACTIQUE ADAPTE AUX ELEVES PRESENTANT DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE INTEGRES DANS UNE ECOLE SECONDAIRE

TUTEUR: LORRAINE SAVOIE-ZAJC

RAPPORT DE RECHERCHE

PAR LEON-HORACE BARIL

1988

NOTE: Bien que le masculin soit généralement utilisé dans ce document, les mots relatifs aux personnes désignent autant les femmes que les hommes.

REMERCIEMENTS

Il ne m'aurait jamais été possible de mener à terme le projet de recherche que j'ai entrepris il y a quatre ans sans le support et la compréhension de personnes que je veux remercier ici.

George Goulet dont le dynamisme et les enseignements m'ont donné suffisamment d'élan pour faire aboutir mon projet.

Louise Pelletier, ma compagne de travail qui a collaboré à faire évoluer le projet par son enthousiasme et son sens critique.

Les nombreux professeurs de l'U.Q.A.M. qui m'ont permis de cheminer par leur enseignement et leur disponibilité.

Jacques Chevrier qui, par son sens critique et ses encouragements, m'a permis de pousser beaucoup plus loin mon questionnement.

Lorraine Savoie-Zajc, pour qui j'ai une reconnaissance toute particulière pour son rôle de tutrice. Sa patience, son support, son sens critique, sa grande disponibilité, son écoute m'ont tellement aidé à cheminer, à préciser, à réécrire, à réfléchir encore ....

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS: Note ii

Remerciements iii

TABLE DES MATIERES iv

AUTRES TABLES: Figures vi
Tableaux viii
Sigles ix

BIBLIOGRAPHIE x

CHAPITRE I: Genèse 1
Recherche participante 7

CHAPITRE II: Problématique 8

A) Problématique générale 8
B) Particularités de la problématique ... 10
C) Evolution de la problématique 14
D) Problématique actuelle 19

CHAPITRE III: But 25

CHAPITRE IV: Limites 26

CHAPITRE V: Clientèle 35

A) Troubles graves d'apprentissage 36
B) Déficience mentale légère 41
C) Mésadaptation socio-affective 43
D) Considérations générales 47

CHAPITRE VI: Postulats 50

CHAPITRE VII: Cadre théorique 54

A) Modèle didactique 54
B) Stratégies didactiques 55
C) Stratégies didactiques fonctionnelles . 60
D) Stratégies didactiques individualisées 85

CHAPITRE VIII: Première ébauche de modèle didactique 105

A) Conception du modèle didactique 107
B) Elaboration du modèle didactique 122

CHAPITRE IX: Méthodologie 137

A) Présentation du modèle méthodologique. 137
B) Mode d'emploi 139

CHAPITRE X: Intervention ou utilisation et essai du modèle didactique..... 148

A) Les passages successifs 148
B) Premier passage 149
C) Deuxième passage 177

CHAPITRE XI: Interprétation ou deuxième ébauche de modèle didactique 248

CHAPITRE XII: Conclusion 261

APPENDICES: A) Programme d'alimentation

B) Sondage

ADDRESS TABLES

FIGURES

Figure I - Les principes du modèle interactionnel d'apprentissage de Paquette et Paré (1976)..... 32

Figure II - La spirale autonome d'A. Moyne (1982)..... 87

Figure III - Le processus d'apprentissage de Kolb (1979)..... 94

Figure IV - Modèle didactique de Popham et Baker (1970)..... 125

Figure V - Modèle didactique à boucle (1987)..... 127

Figure VI - Modèle didactique à boucles successives (1987)... 130

Figure VII - Modèle méthodologique de résolution de problème - de façon créative d'Osborn et Parnes (1976)..... 141

Figure VIII - Grille de critères d'évaluation des alternatives d'Osborn et Parnes (1976)..... 144

Figure IX - "Ce qui est" - Baril (1984)..... 154

Figure X - "Ce qui devrait être" - Baril (1984)..... 160

Figure XI - Les hypothèses émergentes et leur rapport avec le modèle didactique et le projet pédagogique..... 251

Figure XII - Modèle systémique de l'infrastructure pédagogique (et de la situation d'apprentissage) (Legendre, 1983)..... 260

TABLEAUX

Tableau I: Les catégories et leurs propriétés..... 217

Tableau II: Absences aux périodes durant lesquelles est dispensé le cours d'alimentation au groupe de T.G.A. secondaire pratique 4 (10 élèves) durant l'année scolaire 1986-1987..... 238

Tableau III: Absences de la 2e étape (déc. 1986 - fév. 1987) des élèves du groupe T.G.A. secondaire pratique 4 pour toutes les matières..... 242

Tableau IV: Moyennes comparées des notes obtenues à la 2e étape (déc. 1986 - fév. 1987) par les élèves du groupe T.G.A. secondaire pratique 4..... 245

SIGLES

M.E.Q.: Ministère de l'éducation du Québec

E.D.A.A.: Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

M.S.A.: Mésadaptation socio-affective

T.G.A.: Troubles graves d'apprentissage

T.L.A.: Troubles légers d'apprentissage

U.Q.T.R.: Université du Québec à Trois-Rivières

U.Q.A.H.: Université du Québec à Hull

P.F.I.: Programme de formation intégrée

P.C.: Professionnel court

D.I.: Déficience intellectuelle légère

BIBLIOGRAPHIE

Baril, L.H., Le Programme de Formation Intégrée: définition de problématique (document de travail), Hull, UQAH, 1984.

Baril, L.H., Danis, P., Doyle, P., Gagnon, J., Une adaptation du devis de Taba (document de travail), Hull, UQAH, 1984.

Baril, L.H., Sondage - P.F.I. (document de travail), Hull, UQAH, 1985.

Bégin, Y., L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?, INRS-Education, coll. Devenir #3, Sainte-Foy, 1978.

Bloom, B.S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, éd. Labor, Bruxelles, 1979.

Brien, R., Design pédagogique, éd. Saint-Yves, Sainte-Foy, 1981.

Cloutier, R., Psychologie de l'adolescence, Gaetan Morin éditeur, Chicoutimi, 1982, p. 32.

Corriveau, F., L'adaptation de programmes, Laprairie, C.S.R. Lignery, 1982.

De Bono, E., The Use of Lateral Thinking, Pelican Books, 1984.

De Landsheere, G., La recherche en éducation dans le monde, P.U.F., 1986.

Deslauriers, J.P., La recherche qualitative: résurgence et convergence, Collection Renouveau Méthodologie, Groupe de recherche et d'intervention régionales (GRIR), Université du Québec à Chicoutimi, 1985.

De Rosnay, J., Le macroscope, éd. du Seuil, Paris, 1975.

Dolbec, A., Goulet, G., La vision systémique (notes de cours), UQAH, 1982.

Gauthier, L., Poulin N., Savoir apprendre, Ed. de l'Université de Sherbrooke, 1983.

Georgeault, P., Les classes d'attente et l'inadaptation scolaire, l'école coopérative, mars 1976, no.33.

Glaser, B.G., Strauss, A.L., The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Aldine Publishing compagny, New York, 1967.

Glasser, W., Des écoles sans déchets, éd. Fleurus, Paris, 1973.

Goupil, G., Boutin, G., L'intégration scolaire des enfants en difficulté, éd. Nouvelle Optique, Rimouski (Québec), 1983.

Goupil, G., Observer en classe, éd. Behaviora, Brossard (Québec), 1985.

Guba, E.G., Lincoln, Y.S., Effective Evaluation, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1985.

Joyce, B., Weil, M., Models of Teaching, 2nd ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1980-1972.

Kolb, D.A., Rubin, I.M., McIntyre, J.M., Organizational Psychology: a Book of Reading, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1979, 1974, 1971.

Laurendeau, R., Baril, L.H., Proulx-Lapointe, S., Expérimentation d'un mode systémique d'intervention éducative communautaire dans une polyvalente de l'Outaouais, UQAH, 1985.

Lavallée, M., et al, Les conditions d'intégration, éd. Educo-Inter, Montréal, 1984, p. 160-161.

Legendre, R., Une éducation ... à éduquer, coll. "Le défi éducatif (#1)", 2e éd., éd. Ville-Marie, Montréal, 1983.

Legendre, R., L'éducation totale, éd. Nathan/Ville-Marie, Paris/Montréal, 1983.

Leif, J., Biancheri, A., Philosophie de l'éducation, Librairie Delagrave, Paris, 1978.

Mager, R.F., Pour éveiller le désir d'apprendre, éd. Bordas, Paris, 1978.

Mager, R.F., Comment mesurer les résultats de l'enseignement, éd. Bordas, Paris, 1986.

Maker, C., June, Teaching Models in Education of the Gifted, Aspen Publication, Rockville, Maryland, 1982.

Malcuit, G., Pomerleau, A., Terminologie en conditionnement et apprentissage, éd. Les Presses de l'Université du Québec, Québec, 1980, p. 5.

M.E.Q., Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés (Bilan fonctionnel et plan d'action), Québec, D.G.D.P. 1982.

M.E.Q., Cheminements particuliers de formation de base (document de travail), Québec, Formation professionnelle, 1983.

M.E.Q., Mon vécu à l'école secondaire, Québec, 1984.

Minder, M., Didactique fonctionnelle, 3e éd., H. Dessain, Liège, 1980.

Moyne, A., Le Travail Autonome, Vers une autre pédagogie? coll. pédagogie psychosociale, éd. Fleurus, 1983.

Moyne A., Relation d'aide et tutorat, coll. pédagogie psychosociale, éd. Fleurus, 1983.

Nadeau, M.A., L'évaluation des programmes d'études, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1981.

Ouellet, A., L'évaluation créative, Presses de l'Université du Québec, Sillery (Québec), 1983.

Paquette, C., Hein, G.E., Patton, M. Q., Evaluation et pédagogie ouverte, éd. NHP, Victoriaville (Québec), 1980.

Paquette, C., Vers une pratique de la pédagogie ouverte, éd. NHP, Ottawa, 1976, p. 29.

Popham, W.J., Baker, E.L., Systematic Instruction, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1970.

Proulx-Lapointe, S., et Henderson, K., Programme de Formation Intégrée: rapport préliminaire, Aylmer, C.S.R.O., 1983.

Provencher, G., Les styles d'enseignement: ce qu'en disent les recherches, vie pédagogique, mars 1982.

Redl, F., Wineman, D., L'enfant agressif, Tome II, éd. Fleurus, Paris, 1964, p. 146-222.

Romizowski, A.J., Designing Instructional Systems, Kogan Page, London/Nichol Publishing, New York, 1981.

Stolovitch, H.D., Larocque, G., Introduction à la technologie de l'instruction, coll. "Education", éd. Préfontaine, Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec), 1983.

Stott, D.H., Marston, N.C., Neill, S.J., Taxonomy of Behavior Disturbance, Musson Book Company, Toronto, 1975.

Tousignant, R., Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, éd. Préfontaine, Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec), 1982.

CHAPITRE I

CHAPITRE I: Genèse

En 1983, dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (UQAH), j'entreprenais un projet de recherche-action, qui allait couvrir quatre années d'activités jusqu'en juin 1987, dans ma classe à l'école secondaire Grande-Rivière (Commission Scolaire d'Aylmer). A ce temps, ma classe était un lieu physique dans une polyvalente, un grand local divisé en deux parties distinctes, la classe proprement dite avec tables, chaises, tableau et l'atelier, équipé pour dispenser des cours de cuisine professionnelle. Dans ce local, je devais enseigner l'alimentation à des élèves présentant des troubles graves d'adaption et d'apprentissage (T.G.A.) à partir d'un programme conçu pour des élèves, que l'on disait alors, en "formation professionnelle" [(aujourd'hui, ils sont en "cheminement particulier continu" selon la nouvelle terminologie du Ministère de l'Education du Québec (MEQ)]. Je ne connaissais que théoriquement l'enseignement en atelier et cette nouvelle entreprise m'inspirait une certaine crainte de l'inconnu, une appréhension devant la nouveauté de ce type d'enseignement pratique.

Je connaissais bien la clientèle à laquelle je devais enseigner: en 1972, après mes études de baccalauréat en enfance inadaptée (UQTR), j'avais travaillé comme psycho-éducateur à plusieurs projets dans trois institutions auprès d'enfants et d'adolescents

mésadaptés socio-affectifs, délinquants, déficients sentaux, handicapés physiques: en 1976, j'obtenais un baccalauréat spécialisé en enfance inadaptée (UQAH) et j'entreprenais une nouvelle carrière, celle d'enseignant en EDAA (enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage). La mouvance du milieu scolaire en général et du champs 01 (enfance inadaptée) en particulier, m'ont amené, au fil des années, à enseigner à cette clientèle toutes les matières académiques (exception faite des mathématiques et de l'enseignement religieux) du curriculum. J'allais de défi en défi, adaptant mon style d'enseignement, mon niveau de langage ou le genre de mes interventions psycho-éducatives aux divers types d'élèves ou de groupes d'élèves dont on me confiait la responsabilité.

Résumons. J'avais un local fort bien aménagé, un programme solidement éprouvé auprès d'une clientèle de professionnel court (P.C.) comparable à la mienne, une excellente connaissance des forces et des faiblesses des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Tout était en place pour que s'amorce une nouvelle année scolaire pleine de joies, de peines, de problèmes, de solutions ou de tentatives de solutions, de victoires ou d'échecs pédagogiques, d'instants de fébrilité , de moments de lassitude, d'événements prévisibles et, surtout, d'une grande part d'inconnu avec laquelle j'allais devoir composer comme je l'avais fait dans le passé. J'adore cet aspect d'inconnu de mon travail ou, plus justement, de la conception que je me fais de mon travail d'enseignant.Les subtilités

et les nuances de ce métier en font toute la beauté. Nous travaillons avec des humains, que nous finissons par bien connaître et, pourtant, chaque fois que j'ai un nouvel élève ou un nouveau groupe d'élèves devant moi, il subsiste toujours une forme de mystère que je ne pourrai jamais totalement élucider. Les choses sont très bien ainsi: ce mystère évite de tomber dans l'effet pygmalion "... ce phénomène d'auto-réalisation des prophéties interpersonnelles où l'attente d'une personne à l'égard du comportement d'une autre peut induire, tout à fait inconsciemment, la réalisation de cette attente" (1). Le mystère permet aussi une salutaire remise en question, un ressourcement indispensable à la qualité de l'acte pédagogique.

Mais, entre ce mystère souhaitable et le malaise que je ressentais en ce début d'année scolaire, se trouvait tout un monde que j'avais peine à cerner: le monde de l'enseignement en atelier! Je savais un peu ce qui s'y passait pour avoir observé le travail de mes consoeurs et confrères, profs d'atelier: certains aimaient bien faire travailler les élèves plutôt manuellement qu'académiquement à des projets pratiques de plus ou moins grande envergure, d'autres détestaient devoir faire travailler les élèves à des projets précis et tentaient de rendre la tâche la plus théorique possible, d'autres encore occupaient leurs élèves à des tâches répétitives pour tenter de

(1) Georgeault, Pierre: **Les classes d'attente et l'inadaptation scolaire;** L'école coopérative, mars 1976, no. 33

tuer le temps en attendant la cloche signalant la fin du cours. Du côté des élèves les réactions étaient mitigées: ceux et celles ayant des affinités naturelles avec tel ou tel type d'activité pratiquée dans tel ou tel atelier étaient heureux, certains autres n'ayant aucune attirance pour l'un ou l'autre des travaux pratiques de chaque [illegible] étaient malheureux, certains autres encore aimaient ou détestaient l'atelier selon qu'ils aimaient ou détestaient l'enseignant responsable de l'atelier.

Bref, je comprenais mal le monde de l'atelier en EDAA pour toutes sortes de raisons:

- le but de tous ces ateliers était le même, à savoir: préparer les élèves au marché du travail en développant chez eux des compétences minimales (ponctualité, assiduité, attention, concentration) et des habitudes de travail leur permettant de trouver et de conserver des emplois non-spécialisés comme concierge, plongeur, aide-cuisinier, serveur, gardienne d'enfants, femme de chambre, etc...

- les moyens utilisés dans ces ateliers pour préparer les élèves au marché du travail variaient selon la personnalité des enseignants responsables des ateliers,

leur formation, leurs expériences de travail, leur dynamisme, leur niveau de burn-out; selon aussi, la qualité et la quantité d'équipement disponible, les ressources financières, les dimensions du local, les méthodes d'enseignement, les ressources pédagogiques, etc...

- l'évaluation du fonctionnement des ateliers était aussi inégale que problématique, allant d'un système quasi-militaire pour certains au laisser-aller presque total pour d'autres.

Le monde de l'atelier était, à mes yeux, chaotique. Et pourtant, c'est par choix que j'avais décidé d'y entrer, par goût d'un nouveau défi. Il me semblait qu'il y avait moyen d'organiser toute cette réalité pour que l'atelier devienne un lieu priviligié d'apprentissage et cela ne m'apparaissait pas tellement problématique: je sortirais mon "macroscope" (2), prendrais quelques bonnes photos de la réalité qui m'entourait, ferais quelques dessins du système sur lequel je voulais intervenir, me tracerais un plan, passerais à l'action et le tour serait joué.

(2) De Rosnay, J., Le macroscope, éd. du Seuil, Paris, 1975, p.9

Sauf que ... mon intuition me soufflait que je n'avais découvert que la pointe de l'iceberg et que le véritable problème était ailleurs ... dans une dimension que nous, enseignants, n'explorons jamais (ou si peu!): celle de la didactique en général et des méthodes d'enseignement en particulier. Rarement, remettons-nous en question notre façon d'enseigner! Rarement, tenons-nous compte des façons préférées d'apprendre de nos élèves!

Lorsque tout va bien dans la classe ou dans l'atelier, nous nous tapons allègrement dans le dos en trouvant que nous sommes d'excellents pédagogues ... mais lorsque les choses vont mal, nous sommes rarement en cause, préférant imputer les difficultés au fonctionnement de la société en général et au laxisme de l'éducation familiale en particulier, à la piètre performance des gestionnaires de la chose scolaire et, pire encore, aux problèmes vécus par les élèves eux-mêmes, comme s'ils pouvaient être tenus responsables des difficultés qu'ils vivent.

De 1976 à 1983, tout, dans mon expérience de l'enseignement, me portait à entreprendre une recherche où, seul dans mon atelier, j'élaborerais et ferais l'essai d'une forme d'enseignement adaptée aux élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

En 1988, au terme de cette recherche, je ne suis plus le même enseignant. D'abord, j'ai utilisé le maximum de temps que l'UQAH pouvait m'allouer pour que mon questionnement soit le plus complet possible avec tout ce que cela comporte de lectures, discussions, cours-groupe, cours supervisés, séminaires, dépôts de documents, compte-rendus de lecture, participation à des colloques ou congrès, etc... Ensuite, j'ai eu le temps de réfléchir, de penser, de cheminer et d'évoluer.

Les pages qui suivent sont le portrait le plus fidèle possible de ce que ma recherche m'a fait vivre au cours des quatre dernières années... et, en ce sens, il s'agit davantage d'une "recherche participante, qui tient compte du particulier, de l'irrationnel dans les comportements et aussi de l'évolution des objectifs poursuivis au cours d'une entreprise éducative"(3) que d'une recherche-action comme je le mentionnais au tout début du chapitre. Ma façon de concevoir la recherche est d'utiliser "l'observation-participante: méthode pour cerner la tension existant entre ce qui est et ce qui devrait être"(4) où la participation permet l'observation. Ainsi, mon observation-participante ou ma recherche participante prendra les couleurs d'une recherche-action...

(3) De Landsheere, G.. La recherche en éducation dans le monde, éd.P.U.F., Paris, 1986, p. 342

(4) Fortin, A., L'observation participante: au coeur de l'altérité in Deslauriers, J.P., La recherche qualitative: résurgence et convergences, Collection Renouveau Méthodologique, Groupe de Recherche et d'intervention régionales, éd. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 1985, p. 35

CHAPITRE II

CHAPITRE II: Problématique

A. Problématique générale

En début d'année scolaire 1983-1984, la Commission scolaire Régionale de l'Outaouais (C.S.R.O.) intégrait, dans chacune des écoles secondaires de son territoire, la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (E.D.A.A.), jusqu'alors regroupée dans une école spéciale (R.H. Lalonde).

En tant qu'enseignant à la C.S.R.O. depuis 1976, j'ai choisi de travailler auprès de la clientèle E.D.A.A. et, plus particulièrement, au niveau secondaire auprès d'élèves ayant des troubles graves d'apprentissage (T.G.A.). J'ai vécu le système de l'école spéciale et celui du système intégré dans une école secondaire avec le même bonheur et le même questionnement. Le défi est de taille lorsqu'il s'agit de permettre à ce type d'élèves de faire des apprentissages significatifs au plan cognitif, affectif ou psychomoteur, mais les joies sont grandes lorsque l'on voit un élève retrouver confiance en lui ou réussir un examen de mathématiques ou son projet de menuiserie.

Par contre, le questionnement demeure entier par rapport à la motivation des élèves, à la nature même de leurs troubles d'apprentissage et de leurs problèmes de comportement. En termes de motivation des élèves, l'école spéciale présentait, de par sa structure même, un handicap quasi-insurmontable. "L'école de fous", où étaient regroupés les élèves ayant échoué dans les classes régulières, favorisait la démotivation.

L'intégration de cette clientèle dans les écoles secondaires leur a été bénéfique à plus d'un titre:

- moins grande marginalisation et, partant, meilleure image de soi.
- davantage de ressources éducatives (bibliothèques, médiathèque, piscine, activités para-scolaires, etc...)

Reste la question fondamentale de la motivation de ces élèves:

- **comment** les amener à aimer l'école qui est pour eux synonyme d'échec?
- **comment** leur donner (ou leur redonner) le goût d'apprendre?
- **comment** les aider à changer certains de leurs comportements qui nuisent à leurs apprentissages?

B. Particularités de la problématique

En examinant de plus près, le projet d'intégration de cette clientèle à l'école secondaire Grande-Rivière (Aylmer), nous verrons comment l'on réussit à répondre à certaines de ces questions. Certaines autres questions n'ont toujours pas de réponses: celles que nous isolerons constitueront l'essence de la présente recherche.

A l'école secondaire Grande-Rivière (Aylmer), cette intégration s'est faite à partir d'un projet pédagogique: le programme de Formation Intégrée (P.F.I.). (5)

Ce projet combine les propositions du Ministère de l'Education du Québec (M.E.Q.) sur les cheminements particuliers de formation de base (6) et les suggestions contenues dans la formule d'aide (7).

(5) Proulx-Lapointe, S., Henderson, K., Programme de formation intégré: rapport préliminaire, Aylmer, C.S.R.O. 1983

(6) M.E.Q., Cheminements particuliers de formation de base (document de travail), Québec, Formation professionnelle, 1983

(7) M.E.Q., Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés (bilan fonctionnel et plan d'action), Québec, D.G.D.P., 1982

Précisons d'abord que le P.F.I. ne se veut pas une voie d'evitement pour les eleves qui ont de la difficulté a terminer leur formation de base mais plutôt une ouverture à l'exploitation maximale de leur potentiel. On vise à faire acquérir à ces eleves une formation de base la plus complète possible et à favoriser leur insertion sociale par leur intégration scolaire. Le but du projet est d'en faire des êtres autonomes dans le sens d'être capables de se situer et de comprendre leur environnement, de l'influencer, de comprendre le jeu relatif entre l'evolution de la societé et la leur propre.

Les eleves touchés par ce projet présentent des retards marqués dans les matières de base, leur capacité de concentration est de courte durée, ils ont besoin d'un encadrement sécurisant, ils ont de la difficulté à structurer et planifier leur travail scolaire, leur vécu familial et social ne favorise pas leur épanouissement.

En ce qui concerne le contenu du P.F.I., au niveau des principes, celui-ci:

- prévoit l'evaluation rigoureuse des acquis, des centres d'intérêt et l'élaboration du bilan fonctionnel, du plan d'action correspondant;

(on a demandé aux enseignants responsables des matières de base de fournir une évaluation pédagogique des acquis et une évaluation comportementale des élèves référés au P.F.I.; ces évaluations ont favorisé le classement davantage homogène des élèves et l'élaboration d'un bilan pédagogique pour chacun);

- assure des mesures de soutien et d'encadrement favorisant l'intégration des élèves et la prévention de l'abandon scolaire;

- prévoit la poursuite des objectifs de certains programmes cadres nationaux de niveau élémentaire et secondaire selon les capacités des élèves par le biais d'un enseignement plus individualisé. L'adaptation des enseignements consiste à identifier les moyens les plus appropriés pour l'application des programmes d'études aux élèves en difficulté, leur permettant ainsi d'atteindre les objectifs prescriptifs obligatoires.

Toujours au niveau des principes, l'enseignement que les enseignants du P.F.I. dispensent se veut adapté aux besoins, forces et faiblesses de la clientèle en s'inspirant des expériences faites à la Commission Scolaire Régionale de Lignery et des prescriptions de la Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés (Bilan fonctionnel et plan d'action) du M.E.Q.:

- étalement dans le temps des objectifs généraux des programmes de secondaire I;

- micro-gradation des objectifs terminaux des programmes de secondaire I;

- variation des stimuli;

- reconnaissance des acquis dans les matières de niveau secondaire;

- organisation pédagogique favorisant l'individualisation de l'enseignement à l'aide d'un système de fiches par matière évaluant aussi bien le cheminement pédagogique que celui sur le plan des attitudes à développer;

- approche pédagogique axée sur le concret par le biais d'une intégration et d'une interrelation des matières académiques et technologiques (ex: atelier léger);

- système d'alternance école-stage dès l'âge de 16 ans (planification pour 84-85);

- implication des parents par le biais d'informations de sensibilisation constantes (fiches hebdomadaires);

- stabilité et unité d'action de l'équipe d'intervenants, dans la mesure du possible;

- prévision dans les tâches des enseignants du temps nécessaire pour l'encadrement, les études de cas et l'adaptation de matériel didactique.

C. Evolution de la problématique

A la fin de la première année d'implantation du P.F.I. (1983), j'ai identifié un certain nombre de problèmes de fonctionnement[8], provoquant une forme de tiraillement, de perte d'énergie au sein de l'équipe d'intervenants.

(8) Baril, L.N., Le Programme de formation intégrée: définition de problématique (document de travail), Hull, UQAH, 1984.

- absence d'une philosophie commune d'intervention auprès de notre clientèle.
- difficultés à définir cette philosophie:

  - réunions insuffisantes (une heure/semaine) et mal situées dans l'horaire (fin de la journée).

  - les intervenants n'ont pas la même conviction de l'importance à accorder à cette définition.

  - temps de discussions insuffisants pour, à la fois, gérer le quotidien et continuer de définir la philosophie d'intervention.

  - communication entre les membres de l'équipe: les informations circulent mal.

- difficulté à se procurer des programmes dont l'enseignement aurait été adapté.

- enseignement principalement magistral:

  la même leçon aux élèves d'un même groupe (classement par âge et par force en français et mathématiques) selon une médiane rejoignant le niveau de fonctionnement de la moyenne du groupe.

- contrôle disciplinaire de répression: rapports à la direction des comportements déviant de la norme, retenues, suspensions.

- évaluation des élèves:

  - classification par niveau académique (les élèves ont des acquis allant de la 3^{e} année à la 6^{e} année du primaire; quelques exceptions se situent au niveau du secondaire I) à partir de tests de français et de mathématiques.

  - les problèmes rencontrés au niveau de l'adaptation de l'enseignement ont des répercussions importantes sur l'évaluation des élèves dans chacune des matières.

- précision du rôle de l'éducateur où s'allient difficilement prévention et contrôle des comportements déviants.

- dans la réalité du quotidien et des actions des intervenants au jour le jour, quoique certains amorcent des actions communes en petites équipes, chacun fait pour le mieux selon sa compréhension des événements.

* difficulté à opérationnaliser le bilan fonctionnel pour chaque élève en raison du manque de temps et de la complexité des formules à utiliser.

Au cours de la deuxième année de fonctionnement, nous avons tenté, tant bien que mal, de cerner certaines difficultés:

* au niveau du bilan fonctionnel, nous avons progressé grâce à la participation active de deux stagiaires en psycho-éducation de l'Université du Québec à Hull (UQAH): les formules ont été simplifiées et nous avons développé un système pour leur utilisation nous permettant de suivre de beaucoup plus près chaque élève. Toutefois, ce travail requiert encore beaucoup trop de temps pour être véritablement fonctionnel.

* à l'aide d'un sondage [9] administré aux autres membres de l'équipe, j'ai cherché à vérifier si la perception que j'avais des problèmes de fonctionnement à la fin de la première année [10] était partagée par l'équipe. L'interprétation des résultats devait se faire en équipe et était prévue durant une session de feedback avant le début de la troisième année.

(9) Baril, L.H., **Sondage - P.P.I. (document de travail)**, Hull, UQAH, 1985

(10) Baril, op.cit., 1984

- au niveau du rôle de l'éducateur, il y a eu amorce de travail dans "la définition des rôles et tâches de l'intervenant communautaire (psycho-éducateur et orthopédagogue)" du projet de recherche de R. Laurendeau (UQAH) [11]. Un questionnaire a été rempli par tous les élèves du P.F.I. et une session de feedback était prévue avant le début de la troisième année de fonctionnement pour en communiquer les résultats à l'équipe du P.F.I..

A la fin de la deuxième année de fonctionnement (1984), il n'a été possible de discuter en équipe que durant quelques heures. Nous avons abordé les questions de la philosophie du projet, de la communication entre des membres de l'équipe, de la discipline, des programmes, de l'évaluation. Le manque de temps nous a empêchés d'aller véritablement au fond des questions.

A cours des deux dernières années (1983, 1984), j'ai cru pouvoir trouver avec l'équipe des solutions à ce que j'identifiais comme problématique dans notre projet, en même temps que je continuais à cheminer seul dans ma classe.

(11) Laurendeau, R., Baril, L.H., Proulx-Lapointe, S., Expérimentation d'un mode systémique d'intervention éducative communautaire dans une polyvalente de l'Outaouais, UQAH, 1984

D. Problématique actuelle

Entre les principes sous-tendant les actions entreprises au P.F.I. et la réalité du quotidien vécue par les élèves et leurs enseignants, il existe un monde d'incongruités, de problèmes de fonctionnement, de difficultés à concilier les principes et la pratique. Le problème réside dans la passation à l'acte pédagogique. Les principes à la base du P.I.F. sont excellents, mais leur application en classse ou en atelier pose toujours un problème important.

Le problème qui m'a constamment préoccupé, et qui m'interesse particulièrement dans le cadre du présent projet de recherche, est l'enseignement à cette clientèle spéciale:

. comment enseigner à cette clientèle?

. comment adapter l'enseignement à cette clientèle?

. comment concilier enseignement collectif et enseignement individualisé?

. quelles modalités d'enseignement utiliser pour soutenir l'intérêt des élèves?

. quelle atmosphère créer en classe pour permettre aux élèves de réaliser des apprentissages significatifs?

C'est actuellement à ce niveau que se situe ma problématique. Considérant les difficultés rencontrées à travailler dans une équipe où l'enseignement est, en quelque sorte, un calque des pratiques pédagogiques du secteur régulier (cheminement I, p.25), il me semble intéressant d'essayer, seul dans ma classe, de définir une façon d'enseigner qui soit aussi particulière que la clientèle à laquelle elle s'adresse.

Essentiellement, ma problématique porte sur la conception, l'élaboration et l'essai d'un modèle didactique adapté aux élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. La conception et l'élaboration d'un modèle didactique sont deux démarches théoriques se situant au niveau des principes, alors que l'essai d'un modèle didactique permet la passation à l'acte pédagogique et suppose le recours à un art d'enseigner, à une didactique. La définition que je retiens de la didactique est celle de Legendre (1983), "l'ensemble des situations pédagogiques planifiées"(12) et j'utiliserai dans mon texte les termes "stratégies didactiques" pour en parler. Ainsi, je parlerai de modèle didactique et de stratégies didactiques car je pense qu'il ne suffit pas de concevoir et d'élaborer des situations d'apprentissage en se référant à un modèle didactique, il faut aussi actualiser ces situations d'apprentissage et les faire vivre aux élèves en ayant recours à des stratégies didactiques.

(12) Legendre, R., **L'éducation totale**, éd. Nathan/Ville-Marie, Paris,/Montréal, 1983, p. 298

En tant qu'enseignant, dans mon atelier d'alimentation où l'élève reçoit une formation d'auxiliaire en restauration (aide-cuisinier, serveur, plongeur), j'entends définir une forme d'enseignement (modèle et stratégies didactiques adaptés) qui soit une source de motivation pour mes élèves.

En raison des difficultés de fonctionnement vécues au sein de l'équipe d'intervenants, en raison aussi et surtout, du peu d'intérêt manifesté par mon milieu scolaire au genre de réflexion et d'action pédagogiques entreprises dans le cadre de ma recherche, je décide à ce stade-ci de cheminer en solitaire, tout en demeurant conscient des frustrations profondes engendrées par cette situation, par trop vraie dans tant de milieux, du refus systématique des remises en question ou de la résistance, collective et individuelle, au changement (toutes ces considérations seront reprises au chapitre VI).

Personnellement, mon questionnement demeure entier en ce qui a trait à la motivation des élèves, à l'identification des comportements qui sont favorables ou nuisibles à leurs apprentissages (assiduité ou absentéisme, ponctualité ou retard en classe, attention ou inattention, niveau de concentration, soumission ou révolte devant les exigences, etc...):

- comment utiliser le programme d'alimentation de la CSRO de façon à ce que les élèves aient le goût de faire les apprentissages prescrits (contenu notionel et habiletés manuelles)?

- comment présenter aux élèves les activités d'apprentissage dans un contexte encourageant l'émergence de comportements favorables à l'apprentissage et prévenant l'apparition de comportements nuisibles à l'apprentissage?

- comment utiliser la didactique (approche, style et moyens d'enseignement, gestion du temps, évaluation, etc...) pour stimuler les facultés d'apprentissage des élèves?

- comment évaluer la démarche entreprise?

- bref, comment bâtir un modèle didactique qui puisse apprendre à mes élèves à savoir, à savoir faire et à savoir être?

Cette série de "comment" n'a pour autre objet que de préciser mon questionnement et de clarifier les termes que j'utilise. Ainsi, il peut y avoir confusion entre les termes "didactique" (p.20) et "modèle didactique" utilisé ci-haut:

- la didactique, c'est à la fois, un art d'enseigner et une planification d'un ensemble de situations pédagogiques; ce que je nomme des stratégies didactiques;

- un modèle didactique ("teaching model" ou "teaching-learning model")[13], c'est aussi un modèle d'enseignement ("model of teaching")[14] ou un modèle d'éducation / apprentissage ou encore, un modèle d'enseigement / apprentissage. De façon générale, selon Joyce et Weil, les modèles didactiques sont des approche favorisant la création de situations d'apprentissage "approaches to creating environments for learning").[15] De façon spécifique, selon Maker,[16] un modèle didactique est un système structuré servant de guide à l'élaboration d'activités ou d'environnements spécifiques d'apprentissage.

(13) Maker, C.J., **Teaching Models in Education of the Gifted**, Aspen Publication, Rockville, Maryland, 1981, p.1

(14) Joyce, B., Weil, M., **Models of Teaching**, 2nd ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1980-1972, p.xxiii

(15) Ibid., p. xxiii

(16) Maker, **op.cit.**, p.1. "... a teaching-learning model is a structural framework that serves as a guide for developing specific educational activities and environments"

Le terme "évaluation" nécessite aussi des précisions puisqu'elle se situe dans le contexte d'une recherche participante. J'emprunte quelques lignes à Paquette pour bien souligner que l'évaluation sera participative: "... dans une situation de classe et lorsque l'enseignant joue le rôle d'évaluateur, il agit beaucoup plus à ce moment à titre de participant-observateur puisqu'il observe directement et participe également... il est lui-même affecté par les situations en même temps qu'il contribue par sa présence à les faire évoluer; sa présence prend le caractère d'une intervention et ses interventions ont une influence importante dans le processus d'apprentissage."(17)

Le modèle didactique qui servira de cadre de référence aux stratégies didactiques adaptées à cette clientèle en troubles d'apprentissage se situera dans le contexte très précis du projet pédagogique qu'est le café-restaurant, sorte de situation d'apprentissage où se vit une pédagogie ouverte. Selon Paquette, "les principes d'une pédagogie ouverte reposent sur le postulat du relativisme qui remet en question la nature absolue des phénomènes et se centre davantage sur la dynamique de ceux-ci; le relativisme fait de l'apprentissage une conception plus personnalisée et plus relationnelle en laissant place à l'imprévisible et à la spontanéité dans le processus d'apprentissage."(18)

(17) Paquette, C., Hein, G.E., Patton, M.Q., **Evaluation et pédagogie ouverte**, éd. NHP, Ottawa, 1980, p. 132

(18) Ibid. p. 115

CHAPITRE III

CHAPITRE III: BUT

Au cours du projet de recherche participante, j'entends procéder à la conception, à l'élaboration et à l'essai d'un modèle didactique adapté permettant:

- d'augmenter les acquisitions (connaissances dans le domaine de la restauration, attitudes et relations interpersonnelles, habiletés manuelles, expériences de travail) et les comportements favorables à l'apprentissage (attention, concentration, intérêt, goût de l'effort, image de soi);

- de réduire les troubles d'apprentissage (difficulté à lire, écrire, calculer, exécuter une tâche complexe ou séquentielle) et les comportements nuisibles à l'apprentissage (absentéisme, retards, inattention, manque de concentration, désintéressement, paresse, manque de confiance en soi, peur de l'échec);

- ainsi, de motiver davantage les élèves en créant chez eux des habitudes d'apprentissage ou de comportement leur permettant de satisfaire certains de leurs besoins essentiels (sécurité, estime de soi, etc...).

CHAPITRE IV

CHAPITRE IV: Limites

La conception, l'élaboration et l'essai du modèle didactique ne seront, à toutes fins pratiques, qu'une illustration du projet pédagogique qu'est le café-restaurant et seront limitées à l'atelier d'alimentation où toutes les activités d'apprentissage sont centrées sur un projet concret: l'ouverture d'un café-restaurant pour le personnel de l'école:

- deux fois/cycle (6 jours) pour le dîner
- une dizaine de fois/cycle (6 jours) pour le café

Considérant la mouvance de la réalité scolaire, la recherche a, en outre, comme limite: les politiques, contraintes et exigences du milieu, de la Commission Scolaire et du M.E.Q.; il est important de préciser cette limite en procédant à la définition de termes importants au bon entendement du contexte de la recherche:

- **milieu:** les problèmes inhérents au fonctionnement en équipe, et particulièrement, les difficultés de communication au sein de l'équipe, confinent la recherche au cadre bien précis de l'atelier d'alimentation. Il ne saurait être question, dans le contexte actuel, de tenter d'actualiser et d'essayer le modèle dans une autre classe

ou un autre atelier, avant d'avoir fait la preuve de la pertinence ou de la valeur d'une démarche comme celle que j'entreprends ici. Cette démarche trouve son pendant chez d'autres membres de l'équipe qui font des expériences comme l'élaboration d'un programme de récupération en français ou la mise au point d'une méthode d'évaluation continue ou encore l'utilisation du bilan fonctionnel comme outil de modification du comportement. Après un certain temps, ces expériences pourront être mises en commun et possiblement contribuer à résoudre certains problèmes de fonctionnement du P.F.I.;

- commission scolaire: le manque de ressources éducatives en E.D.A.A. est bien connu, tant au niveau des programmes d'atelier et du matériel didactique pertinent qu'au niveau de l'évaluation, et en ce sens, ne facilite pas beaucoup l'entreprise d'un projet de recherche comme celui-ci;

- M.E.Q.: en proposant les "cheminements particuliers de formation de base"[19];

  Cheminement I, celui du secteur régulier du secondaire I au secondaire V;

(19) M.E.Q. Cheminements particuliers... op.cit., 1983

Cheminement II, celui de l'élève qui, après le secondaire IV, entreprend 1 ou 2 années de formation professionnelle;

Cheminement III, s'adresse à l'élève qui, après un secondaire III, fera 2 ou 3 années de formation professionnelle;

Cheminement IV, réservé aux élèves incapables de faire les trois premiers cheminements en raison de leur retard académique ou de leurs problèmes de comportements.

Le M.E.Q. reconnait aux élèves du cheminement IV la possibilité d'acquérir des crédits dans les matières académiques de secondaire I (français, mathématiques, anglais, écologie, etc...), mais ne s'est pas encore prononcé sur l'acquisition de crédits en atelier, au sens où il ne reconnait pas l'acquisition d'habiletés manuelles.

Le fait que l'on ne puisse pas garantir à l'élève que ses cours d'atelier lui seront crédités influe grandement sur sa motivation et, en ce sens, a un impact important sur la

recherche actuelle, en terme de motivation ("facteurs internes de l'organisme qui le prédisposent et/ou l'incitent à accomplir certains comportements dirigés vers la satisfaction de besoin ou l'atteinte de certains buts").(20)

La motivation de l'élève sera fonction de sa participation au projet pédagogique de café-restaurant, de son niveau d'implication à ce type d'entreprise pédagogique. Le projet pédagogique de café-restaurant est une démarche en constante évolution tenant compte des innombrables changements qui surviennent chez les élèves ou l'enseignant, fussent-ils d'ordre personnel ou scolaire. Le café-restaurant est une forme de pédagogie "ouverte et informelle i.e. centrée sur l'interaction élève/environnement/professeur".(21)

(20) Malcuit, G., Pomerleau, A., Terminologie en conditionnement et apprentissage, éd. Les Presses de l'Université du Québec, Québec, 1980, p. 5

(21) Paquette, C., Vers une pratique de la pédagogie ouverte, éd. NHP, Ottawa, 1976, p. 29

Pour reprendre la définition de ce que Paquette nomme "les quatre courants pédagogiques"[22] et, ainsi, mieux préciser les limites de mon projet pédagogique ouvert et informel, il faut noter que le café-restaurant n'est pas une forme de pédagogie encyclopédique (centrée sur le professeur et l'objet de connaissance), n'est pas une forme de pédagogie formée (centrée sur le curriculum par des objectifs formés) et n'est pas non plus une forme de pédagogie libre (centrée sur l'enfant).

Selon Paquette,

> "dans une pédagogie ouverte et informelle, l'élève est considéré comme possédant un appareillage interne lui permettant d'entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle. Cette croissance se réalisera dans la mesure où il y aura une interaction entre lui et un environnement aménagé. Le professeur jouera un rôle de premier plan dans l'aménagement conjoint (avec l'élève de cet environnement."[23]

(22) Ibid, p.29

(23) Ibid, p.29

Toujours selon Paquette, "l'apprentissage est avant tout une prise de conscience des relations que l'élève fera dans l'environnement éducatif et ses apprentissages seront variés et diversifiés".[24] Pour cet auteur, "les valeurs premières sont l'autonomie et la liberté (faire des choix et les assumer)".[25]

Paquette et Paré ont tracé un tableau des dix-huit (18) principes d'apprentissage qui sont, en fait, un "modèle interactionnel d'apprentissage"[26] et que je reproduis à la page suivante afin de cerner de façon plus pratique les limites de mon projet de recherche.

(24) Ibid, p. 29

(25) Ibid, p. 29

(26) Ibid, p. 29

Toujours selon Paquette, "l'apprentissage est avant tout une prise de conscience des relations que l'élève fera dans l'environnement éducatif et ses apprentissages seront variés et diversifiés".[24] Pour cet auteur, "les valeurs premières sont l'autonomie et la liberté (faire des choix et les assumer)".[25]

Paquette et Paré ont tracé un tableau des dix-huit (18) principes d'apprentissage qui sont, en fait, un "modèle interactionnel d'apprentissage"[26] et que je reproduis à la page suivante afin de cerner de façon plus pratique les limites de mon projet de recherche.

(24) Ibid, p. 29

(25) Ibid, p. 29

(26) Ibid, p. 29

1. Tout apprentissage doit se fonder sur la valeur et la capacité inhérentes à chaque individu.
2. Tout apprentissage conduit à une plus grande liberté et à l'autonomie.
3. Tout apprentissage authentique conduit à une cohérence accrue envers soi et l'univers.
4. Tout apprentissage doit trouver sa source chez l'individu.
5. Tout apprentissage doit se fonder sur le réel perçu.
6. Tout apprentissage doit se fonder sur l'expérience personnelle.
7. Un apprentissage authentique implique l'utilisation de toutes les propriétées de l'organisme.
8. Tout apprentissage doit conduire à une conceptualisation et à un reranniement des modèles intérieurs.
9. Tout apprentissage implique un respect des différences individuelles.
10. Un apprentissage authentique doit être fondé sur une motivation interne.
11. C'est l'individu qui apprend qui est le mieux placé pour fournir des feedback concernant son propre apprentissage.
12. Tout apprentissage implique des changements authentiques et significatifs.
13. Tout apprentissage s'effectue dans le temps.
14. L'évaluation est une partie intégrante du processus d'apprentissage.
15. L'utilisation des erreurs fait partie intégrante du processus d'apprentissage.
16. Tout apprentissage implique un climat de sécurité et de liberté.
17. Tout apprentissage vise la croissance de l'individu et son intéraction avec l'environnement.
18. Les formateurs transmettent toujours un message par la structure de travail qu'ils proposent et par les interventions qu'ils effectuent.

Figure I: Les principes du modèle interactionnel d'apprentissage de Paquette et Paré (1976).

Selon Paquette et Paré, leur modèle a pour base l'intéraction entre un élève et l'environnement qui lui est propre (environnement scolaire pris au sens large). Il s'agit de l'interaction constante entre l'aménagement de la classe (temps - espace - groupe), les activités d'apprentissage et les interventions du professeur. De plus, tout ce qui entoure cet environnement scolaire peut influencer: l'environnement culturel joue donc un rôle essentiel.

Toujours selon ces auteurs, la conception de l'apprentissage repose sur une politique de prise de conscience de relations existantes dans un environnement donné. L'apprentissage se définit donc comme étant une prise de conscience idiosyncratique de plus en plus articulée des relations existantes dans un environnement pertinent. C'est une mosaique dans laquelle la relation entre des expériences variées sert de pivot. Le caractère idiosyncratique est essentiel: il s'agit là d'une disposition qui fait que chaque individu réagit de façon personnelle à un environnement donné. L'important est de respecter ces réactions plutôt que de vouloir en programmer d'autres pour l'individu. Le début d'un apprentissage est le lien significatif qui s'établit entre les habiletés et les expériences d'un individu et l'environnement aménagé: ce lien significatif, selon son intensité, favorisera des apprentissages durables ou non.

Tout ce processus est complexe et il nécessite la création d'un certain type d'activités d'apprentissage dans un environnement aménagé: le café-restaurant où les élèves occupent des postes de travail leur permettant de réaliser, à leur rythme propre, des apprentissages significatifs.

Essentiellement, les propositions pédagogiques de Paquette et Paré se retrouvent sous ce concept d'aménagement de l'environnement et le Café cactus en est un exemple patent par les modifications de toute nature qui apparaissent d'année scolaire en année scolaire: nouveaux groupes d'élèves, changements d'horaires, ressources physiques et matérielles. En fait, toute la beauté et la richesse de ce processus réside dans cette possibilité de modifier l'environnement éducatif pour suivre et précéder une démarche comme celle-ci où chaque individu y trouve sa place.

CHAPITRE V

CHAPITRE V: Clientèle

La clientèle-cible de ma recherche est essentiellement les élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et, de façon plus spécifique, les élèves présentant des troubles graves d'apprentissage (T.G.A.), des mésadaptations socio-affectives (M.S.A.) et des déficiences mentales légères (D.L.).

Au cours de ma recherche, j'ai conçu, élaboré et fait l'essai d'un modèle didactique adapté particulièrement aux élèves - T.G.A., tout en tenant compte du fait qu'il n'exite pas de groupes d'élèves parfaitement homogènes. Un groupe d'élèves composé majoritairement de T.G.A. peut aussi compter dans ses rangs des M.S.A. ou des D.L..

La présentation que je ferai de ces diverses clientèles prendra l'allure d'une liste des principales caractéristiques de chacun des sous-groupes (T.G.A., D.L., M.S.A.) et sera complétée de quelques considérations générales sur les besoins de ces élèves. Les caractéristiques de ces clientèles ont été tirées de mon expérience de travail auprès des jeunes et de nombreuses lectures faites au fil des années.

A) Caractéristiques de l'élève ayant des troubles graves d'apprentissage (T.G.A.)

- retard surpassé d'un an ou plus dans les matières de base: français et/ou mathématique;
- déficit d'attention: ... n'écoute pas, ... oublie ou comprend mal les consignes ...;
- capacité de concentration de courte durée (de quelques secondes à quelques minutes);
- difficulté à structurer et à planifier le travail scolaire;
- vécu familial et social ne favorisant pas le plein épanouissement;
- calligraphie pauvre et laborieuse;
- erreurs d'épellation bizarres;
- désorganisation: livres et cahiers en fouillis... notes de cours sans ordre... perte d'objets...;
- aucune planification à l'avance, à long terme;
- pauvreté du jugement, n'apprend pas par l'expérience;

- habiletés sociales déficientes: peu d'amis(es) ou socialisation avec des plus jeunes;
- manque d'information ("insight") sur son propre futur, ses forces, ses faiblesses;
- manque de logique, pauvreté du raisonnement qui l'amène assez souvent à tirer de mauvaises conclusions;
- souvent bon ou meilleur dans les sports individuels;
- difficulté à persévérer dans les tâches, particulièrement lorsqu'elles sont difficiles;
- résultats moyens ou supérieurs à la moyenne dans certains domaines académiques, en même temps que faibles ailleurs;
- tendance à la susceptibilité (prendre les mots au sens littéral, les choses au pied de la lettre), au manque d'humour, à la crédulité (facile à duper);
- cite rarement les événements ou expériences passés de façon séquentielle ou détaillée;
- sensible (vulnérable) à la pression des pairs, peut être le souffre-douleur du groupe;
- absentéisme épisodique ou chronique;

. persistence des problèmes non résolus de l'enfance:

- difficulté à suivre des instructions (surtout lorsqu'énumérées plusieurs à la fois);
- répétitions excessives (en posant des questions, en racontant);
- difficulté à attraper une balle, un objet;
- ne devient pas absorbé par le jeu ou une activité;
- ne répond pas ou répond mal à la discipline;
- impulsion, difficulté à contrôler le comportement;
- réponses exagérées à l'excitement ou à la frustration (crises);
- tendance à buter contre les objets, le mobilier;
- propension aux accidents;
- difficulté à découper (ciseaux), colorier, tracer (suivre les lignes sans dépasser);
- difficulté à nouer ses lacets, boutonner ses vêtements ou bien tenir son crayon;
- ne connait pas (ou mal) la différence entre haut, bas, dessus, dessous, dedans, dehors, avant, arrière, droite, gauche;
- problème de discrimination des lettres, sons et chiffres;
- bonne habileté verbale mais difficulté à lire ou à mettre pensées et idées sur papier;

- lit mais ne comprend pas;
- difficulté à jouer avec plus d'un compagnon à la fois, peut préférer jouer seul(e);
- difficulté à copier du tableau;
- accepte difficilement les changements dans la routine, se frustre facilement;
- semble incapable de juger la conséquence de ses actes;
- difficulté à se souvenir du nom des choses, des saisons, des mois, des rues, etc;
- n'a pas le sens du temps et/ou de la distance (confusion)... difficulté à apprendre à dire l'heure;
- niveau d'activité anormal: surexcitation ou lenteur;

Ces caractéristiques, d'ordre général ou spécifique, sont des observations que j'ai pu faire au cours de mes années d'enseignement et je les qualifierais de savoirs d'expérience. Pour compléter la présentation de cette clientèle, Begin affirme que "les milieux scolaires et médicaux ne sont pas d'accord sur un même type de définition des troubles d'apprentissage. Les intervenants du milieu scolaire affirment que, comme ces troubles n'apparaissent qu'à l'école, ils proviennent de causes tout à fait spécifiques à l'école, alors que les médecins les associent souvent à une dysfonction cérébrale mineure, aux troubles de comportement ou de langage".(27)

(27) Lavallée, M., et al, Les conditions d'intégration, éd. Educo-Inter, Montréal, 1984, p. 160-161

Bush et Waugh (1976)[28] identifient 12 catégories de troubles d'apprentissage: lésion cérébrale mineure ou dysfonction cérébrale mineure, aphasie ou dysphasie, dyslexie, difficultés perceptuelles ou perceptivo-motrices, troubles spécifiques de langage, troubles neurologiques, troubles de décodage visuel des mots, strephosymbolie, hyperkinésie, hypokinésie, dyspraxie et retard scolaire. Ces auteurs disent qu'en ce qui concerne les enfants éprouvant des difficultés et accusant un retard scolaire, ces derniers manquent de développement moteur global, de développement de langage, de l'efficience psychoneurologique, des expériences d'environnement, des possibilités d'avoir un bon enseignement, de l'attention individuelle et du support émotionnel pour leur sécurité et leur confiance en apprentissage.

Schoning (1978)[29] dresse un tableau plus détaillé des troubles d'apprentissage et elle les regroupe sous des sous-titres tels que difficultés perceptuelles et de formation de concepts, troubles de la fonction motrice, troubles de la pensée, troubles de la parole et de la communication, caractéristiques émotionnelles, etc.

(28) Bush, W.J., et Waugh, K.W., Diagnosing Learning Disabilities. Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, OHIO, 1976, 358 p., p. 318, cité dans .. Lavallée, op.cit., p. 161

(29) Shoning, F., Diagnostic et évaluation des troubles d'apprentissage dans Troubles d'apprentisisage: Renseignements, S.V.P., Document de séminaires du centenaire Bell (1880 - 1980), AQETA, 12 p. cité dans ... Lavallée, op.cit., p. 161

Ces classifications sont le reflet d'une approche plutôt psycho-médicale: en mettant l'accent sur des considérations scolaires, nous retrouvons la définition du M.E.Q. des enfants ayant des troubles d'apprentissage:

> "Un élève ayant des troubles d'apprentissage c'est celui qui pour un apprentissage scolaire spécifique, présente suite à une évaluation pédagogique, un rendement significativement inférieur aux attentes que l'on a face à lui en fonction de son potentiel et du cadre de référence que constituent les groupes-classes. Cet élève nécessite des services éducatifs spéciaux".[30]

B) Caractéristiques de l'élève ayant une déficience mentale légère.

Lavallée [31] définit la déficience mentale en se référant au décret du 15 décembre 1972 du M.E.Q. qui spécifie que l'enfant déficient est affecté d'une déviation intellectuelle et son quotient intellectuel est inférieur à environ 75: l'enfant est dit déficient moyen quant il a un quotient entre 2? et 55. Cette définition a été reprise par le Copey en 1976.[32]

(30) M.E.Q., Instruction - Adaptations scolaire, 1962, cité dans... Lavallée, op. cit., p. 162

(31) Lavallée, op. cit., p. 8

(32) M.E.Q., L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'adaptation au Québec, 1976, p. 105, cité dans... Lavallée, op. cit., p. 8

Lavallée précise que malgré ce qui semble une définition opératoire précise, il est difficile, avec une définition fondée sur les tests de quotient intellectuel qui exigent de la rapidité, de distinguer clairement entre un déficient réel et un enfant lent (Levine et Ornstein, 1981).(33)

Toujours selon Lavallée, il est apparu que les associations de parents n'appréciaient guère cette définition mettant davantage l'accent sur les limites de leurs enfants que sur leurs capacités (A.C.D.M., 1978).(34) Lavallée précise que compte-tenu de ces critiques, le M.E.Q. (1983) a redéfini le déficient mental de la façon suivante:

> "L'élève dont l'évaluation globale révèle un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne, accompagné d'une déficience dans le comportement adaptatif apparaissant dès la période de développement".(35)

(33) Levine, D., Ornstein, A.C., Some trends in educating handicapped children, in Journal of curriculum studies, vol. 13, no.3, pp. 253,-265 cité dans ... Lavallée, op.cit., p. 8

(34) Association canadienne pour les déficients mentaux (A.C.D.M.), Manuel d'orientation sur la déficience mentale, Ontario, 1978, 158 p. cité dans ... Lavallée, op. cit., p. 8

(35) M.E.Q., Guide de pédagogique des programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne, Québec, 1983, 117 p. cité dans... Lavallée, op. cit., p.8.

C) Caractéristiques de l'élève en inadapté socio-affectif (M.S.A.)

Il existe une rupture d'équilibre entre l'élève et un ou plusieurs des éléments (ou composantes) de son milieu; dans une perspective systémique, la réalité est considérée comme un ensemble composé de plusieurs éléments:

- l'élève;
- les pairs;
- les adultes;
- l'organisation du milieu scolaire: les horaires, les locaux, les règlements, le système de responsabilité, etc...;
- les activités pédagogiques i.e. les différents programmes d'apprentissage;
- les activités sociales: les sorties, les périodes de dîner, les transports.

Les caractéristiques comportementales suivantes permettent de mieux saisir la réalité que vit l'élève M.S.A.; elles proviennent de documents d'information du M.E.Q. et de mes savoirs d'expérience:

- image de soi négative;
- opposition et agressivité: affirmation de soi de façon négative;

- se retire de l'activite dans un monde de fantasmes ou d'auto-stimulation;
- semble inserable à son environnement;
- éprouve de la difficulté à différencier ce qui est à l'intérieur ou à l'extérieur de lui-même;
- se méfie des adultes qui pourraient lui fournir securité, constance ou education;
- semble incapable de fixer volontairement son attention;
- semble incapable de se faire confiance pour se défendre contre ses pulsions;
- est soumis à un isolement independant de sa volonté;
- peut se cacher sous les tables ou les pupitres;
- se maintient dans un état de rigidite, ce qui lui évite d'avoir à réagir;
- serait capable de reussir en français et en mathématiques mais, laissé à lui-même, est incapable d'entreprendre quoi que ce soit;
- peut avoir peur des animaux ou des insectes;
- manifeste une phobie reelle de l'ecole;
- conscient de ses peurs mais non de leurs causes;
- incapable de terminer une tâche à cause d'une série de rituels compulsifs concernant la façon de procéder;
- rejette avec méfiance les demandes des enseignants;
- accès de colère disruptifs;

- faible tolérance à la frustration;
- capacité limitée de stratégies pour affronter les difficultés;
- manipule les autres pour leur faire perdre le contrôle mais tout en se conformant lui-même;
- certaine incapacité à terminer ses travaux parce qu'il est trop perfectionniste ou qu'il passe trop rapidement d'une activité à l'autre;
- incapable d'observer les directives de façon ordonnée et systématique;
- manifeste une dépendance extrême à l'endroit des enseignants ou de ses pairs dans le choix de ses activités ou dans la façon de les exercer;
- manque de motivation ou d'intérêt dans les activités proposées par l'école;
- compulsif dans l'exploration sexuelle de son propre corps ou celui des autres;
- cruauté envers les animaux;
- s'enthousiasme pour une seule activité à l'exclusion de toutes les autres;
- difficulté à communiquer;
- consent difficilement à partager;
- accepte mal d'attendre;
- s'oppose: lorsqu'il ne peut obtenir ce qu'il veut, il essaie de réagir ou d'adopter des comportements négatifs;

- refus de l'autorité: impolitesse, refus de travailler;
- désordre, crises, bris, agitation;
- conflits, manipulation;
- absentéisme et fugues.

Stott (1975) propose la classification suivante des comportements des élèves M.S.A.[36]:

1. Comportements sur-actifs:
   - 1.1 hostilité: - agressivité
     - impulsivité
     - recherche du rejet
   - 1.2 inconséquence: - actes irréfléchis
     - difficulté à anticiper les conséquences à ses actes.

2. Comportements sous-actifs:
   - 2.1 timidité: - manque d'initiative
     - recherche de protection
     - dépendance
   - 2.2 dépression: - états léthargiques
     - peur des défis
   - 2.3 retrait: - indifférence
     - refus des relations interpersonnelles
     - monde imaginaire

(36) Stott, D.H., Marston, N.C., Neill, S.J., Taxonomy of Behavior Disturbance, Musson Book Company, Toronto, 1975.

D) Considérations générales

Les clientèles d'élèves T.S.A., D.I. et M.S.A. ont des besoins très particuliers auxquels toute entreprise pédagogique doit tenter de répondre. Ces besoins sont les suivants:

- encadrement sécurisant: droit de faire des erreurs et de les corriger;

- lien affectif significatif: aimer, être aimé et se sentir utile à soi-même et aux autres;

- apprendre selon une autre méthode que celle d'essai et d'erreur: pédagogie de la découverte par exemple;

- environnement stimulant l'apprentissage: activités pédagogiques significatives;

- atmosphère libre de tensions: droit d'expression verbale ou gestuelle, apprentissage de l'autonomie et de la liberté.

Les clientèles d'élèves T.G.A., D.L., et M.S.A. sont par ailleurs formées d'adolescents normaux et vivent les mêmes transitions que tous les autres adolescents n'ayant pas de difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage. Il est donc primordial de considérer aussi leurs besoins d'adolescents normaux dans le contexte très large de leur milieu socio-culturel: l'adolescent ne vit pas que dans sa tête (ou dans son coeur...), en vase clos, il ne faut donc pas le couper de sa réalité lorsque l'on veut considérer ses besoins. Cette vision du monde de l'adolescence trouve son pendant chez Bronfenbrenner dans son "étude écologique du développement humain"(37) et, plus particulièrement dans ce qu'il nomme la "transition écologique"(38).

(37) Bronfenbrenner, U., The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1979, p. 21 et suivantes, cité dans Cloutier, R., Psychologie de l'adolescence, Gaetan Morin éditeur, Chicoutimi, 1982, p. 32

(38) Ibid.

"L'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation mutuelle et progressive entre d'une part la personne en croissance et en action, et d'autre part les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels l'individu vit, ce processus d'accommodation étant influencé par les relations entre ces milieux et les environnements plus vastes dans lesquels ces derniers sont intégrés... une transition écologique survient à chaque fois que la position écologique se modifie à la suite d'un changement de rôle ou de milieu. La transition écologique est l'élément de base du développement et conséquemment devrait être le principal point d'intérêt des études sur le développement humain. Dans cette optique, l'adolescence peut être perçue comme une période de transition écologique intense compte tenu des changements nombreux qui surviennent dans les rôles et les milieux de vie (changements d'école, responsabilités nouvelles, rôles sexuels, etc)".(39)

(39) Idib.

CHAPITRE VI

CHAPITRE VI: Postulats

Les postulats sont la pierre d'assise du cadre théorique, sortes de vérités premières résumant succintement ma vision du monde de l'éducation. Mes postulats s'articulent autour d'un modèle didactique que j'ai choisi librement après en avoir examiné systématiquement une foule d'autres qui servaient plus ou moins ma démarche intuitive. Le modèle didactique retenu est celui qui s'apparente le plus à mon geste pédagogique, qui me permet de "goûter les joies de l'enseignement". Quel intérêt aurais-je à utiliser un modèle qui m'horripile? Les postulats et le modèle didactique s'actualisent dans une démarche qui m'est propre au sens où elle reflète mon cheminement de dix ans dans les classes spéciales. Cette démarche est aussi le résultat d'influences que j'ai accepté de subir de la part de pédagogues que j'ai vu à l'oeuvre ou d'auteurs dont j'ai lu les écrits et qui ont été pour moi, source d'inspiration: mes mises, comme je les appelle affectueusement.

Postulats et modèle didactique forment un tout indivisible, sorte de système synergique, véritable moteur de ma démarche en éducation auprès d'adolescents vivant des problèmes d'apprentissage.

Postulats

La définition d'un modèle didactique adapté suppose un questionnement des concepts d'école, d'enseignement et d'apprentissage.

Je crois [40] que l'école est un milieu de vie et un système organisé de façon à permettre l'émergence du processus d'éducation-apprentissage: l'école est un tout, un ensemble formé de deux dimensions - milieu de vie et système organisé - non-mutuellement exclusives, complémentaires. L'école milieu de vie vise à ce que le personnel (administrateurs, enseignants, soutien) et les élèves partagent, sous un même toit, des temps et des instants, des contraintes et des libertés, des joies et des peines, des frustrations et des bonheurs, des succès et des échecs, de la considération et de l'indifférence, de l'intérêt et de l'écoeurement, bref, toute une gamme d'émotions, de sentiments et de perceptions teintant un vécu individuel et collectif à la fois. L'école milieu de vie se définissant comme l'endroit privilégié du "vivre et laisser vivre" pourrait aisément devenir un lieu de chaos et d'anarchie si l'on ne lui accolait la notion de système organisé. L'école système organisé, c'est d'abord le projet éducatif qui lui donne sa direction, son sens,

(40) Baril, L.H., Danis, P., Doyle, P., Gagnon, J., **Une adaptation du devis de Taba (document de travail)**, Hull, UQAH, 1984

son élan; c'est ensuite l'infrastructure avec ses organigrammes précisant les rôles, tâches et fonctions de toutes les personnes qui l'habitent, avec ses moyens financiers et techniques supportant l'application des lois et réglements; et, c'est finalement, une formule quelconque d'évaluation du fonctionnement de la "boite" afin de vérifier si tout le monde fait bien son travail, à savoir: les enseignants enseignent, les élèves apprennent et les administrateurs facilitent la tâche aux uns et aux autres.

Je crois [41] aussi que l'élève a le droit le plus strict à la réussite de son éducation. Tout doit être mis en oeuvre pour lui éviter de vivre les affres de l'échec scolaire, fut-il unique ou répété, mais l'élève n'a pas que des droits, il a aussi des devoirs. Devoir d'apprendre, devoir d'acquérir des connaissances, des attitudes et des habiletés nouvelles, devoir de travailler à répondre aux exigences de la famille, de l'école et de la société et, j'ose ajouter, devoir de faire confiance à toutes les personnes qui savent la mériter.

(41) Ibid.

Je crois [42] en outre que l'enseignant est un catalyseur dans la formule pédagogique éducation/apprentissage, au sens où sans son action initiatrice et énergisante d'éducation, la réaction d'apprentissage ne peut avoir lieu. L'enseignement est la force motrice du principe d'apprentissage, en soi processus dynamique global permettant à l'élève de passer d'un état de non-savoir à un état de savoir, à la condition expresse qu'il se soit créé un lien affectif significatif entre l'élève et l'enseignant. L'apprentissage est, d'abord et avant tout, affaire d'émotions. Les émotions sont la porte d'entrée et la pierre angulaire de tout apprentissage quel qu'il soit; sans émotions, aucun apprentissage possible puisque l'indifférence s'installe. L'élève qui n'est pas indifférent à l'enseignant qui lui propose une activité intéressante, apprendra et continuera d'apprendre. Enclencher le processus d'éducation/apprentissage suppose que l'on tienne compte de deux réalités premières: le style d'enseignement du maître et le style d'apprentissage de l'élève. Concilier les styles du maître et de l'élève permet l'émergence d'un lien affectif significatif entre deux êtres humains déjà rapprochés par la poursuite d'un objectif commun: le processus d'éducation/apprentissage.

(42) Ibid.

CHAPITRE VII

CHAPITRE VII: Cadre théorique

Le cadre théorique de mon projet de recherche comprend deux parties, à la fois distinctes et dépendantes l'une de l'autre: le modèle didactique et les stratégies didactiques (fonctionnelles et individualisées).

A) Modèle didactique

Joyce et Weil (1980)[43] questionnent l'existence d'un modèle didactique parfait et insistent sur l'importance de ne pas se limiter à un seul modèle parce que, selon eux, aucun modèle n'est conçu pour permettre tous les types d'apprentissage, non plus que pour convenir à tous les styles d'apprentissage.

En accord avec ce principe, le modèle didactique que j'ai conçu s'inspire, dans un premier temps, du "goal-referenced instructional model (modèle didactique orienté vers un but)"[44] et, dans un deuxième temps, du

(43) Joyce, Weil, op. cit., p. 1

(44) Popham, W.J., Baker, E.L., Systematic Instruction, Prentice-Hall Englewod Cliffs, New Jersey, 1970

"instructional system (système d'enseignement)".(45) En ce sens que mon point de départ est un modèle didactique linéaire auquel j'ajoute des éléments, au fur et à mesure de l'évolution du projet, de façon à aboutir à un système d'enseignement respectant, à la fois, les styles d'enseignement(46) et les styles d'apprentissage.

B) Stratégies didactiques

"Il ne suffit nullement d'adhérer à un idéal, voire de l'avoir traduit en une série de définitions opérationnelles des apprentissages à réaliser, écrit G. De Landsheere, pour que ceux-ci se produisent... Le choix des fins ne suffit pas à instruire sur les moyens".(47)

(45) Romizowski, A.J., Designing Instructional Systems, Kogan Page, London/Nichols publishing, New York, 1981

(46) Provencher, Gérard, Les styles d'enseignement: ce qu'en disent les recherches, Vie pédagogique, mars 1982, p. 4-7

(47) De Landsheere, G., Tendances de la recherche expérimentale en éducation, in Education, t. 132, nov.-déc. 1971, p. 21, cité dans Minder, M., Didactique fonctionnelle, 3e éd., éd. H. Dessain, Liège, 1980, p.111

Selon Minder, le problème des moyens est essentiellement celui des "stratégies didactiques: comment promouvoir les modifications comportementales qui conduiront les élèves de l'état A (celui dans lequel ils sont censés se trouver) à l'état A' (celui qui concrétise l'objectif poursuivi)"[48] ou pour reprendre un de mes postulats: comment permetre à l'élève de passer d'un état de non-savoir à un état de savoir.

Avant de définir formellement les stratégies didactiques que j'utiliserai en concevant, en élaborant et en faisant l'essai de mon modèle didactique, il est utile de rappeler les buts de la recherche et de voir les liens qui les unissent:

1- augmenter les acquisitions et les comportements favorables à l'apprentissage: connaissances en alimentation et en restauration, meilleures relations interpersonnelles, habiletés manuelles, expériences de travail, attention, concentration, intérêt, goût de l'effort et image de soi;

(48) Minder, op. cit., p.111

2- réduire les troubles d'apprentissage et les comportements nuisibles à l'apprentissage: difficulté à lire, écrire, calculer, exécuter une tâche complexe ou séquentielle, retards, inattention, manque de concentration, désintéressement, paresse, manque de confiance en soi et peur de l'échec;

3- de motiver davantage les élèves en créant chez eux des habitudes d'apprentissage ou de comportement leur permettant de satisfaire certains de leurs besoins essentiels.

Pour concevoir ce modèle didactique, j'ai d'abord effectué une longue revue de la littérature sur ce sujet, et ensuite, choisi un certain nombre d'auteurs à partir de critères que j'ai identifiés afin de rendre ma démarche aussi pratique que logique:

1er critère: la congruence - la pensée de l'auteur devrait convenir à ma vision du monde de l'éducation;

2e critère: la corroboration - je devais trouver chez l'auteur un support pratique à mes croyances ou expériences en éducation;

3e critère: la faisabilité - les idées de l'auteur devaient pouvoir être réalisées, compte tenu des possibilités techniques du monde scolaire;

4e critère: l'organisation - les propositions de l'auteur devaient pouvoir s'insérer dans une structure ordonnée et fonctionnelle;

5e critère: la solution de problème - les propositions de l'auteur devaient pouvoir véritablement solutionner l'un ou l'autre des problèmes soulevés dans l'énonce du but de ma recherche;

6e critère: l'originalité - les propositions de l'auteur devaient être suffisamment nouvelles ou créatrices pour aborder de façon différente de vieilles problématiques;

7e critère: l'inspiration - le propos de l'auteur devait stimuler, galvaniser, être une source d'inspiration.

Le cinquième critère, celui de la solution de problème est le plus important de tous puisqu'il est véritablement le coeur de ma recherche, le noyau, le point central ou le pivot autour duquel gravitent tous les autres éléments du système d'éducation/apprentisage.

L'utilisation de ces critères m'a permis de retenir sept auteurs: Minder, Moyne, Bégin, Gauthier et Poulin, Kolb et Provencher, qui ont tous passé le test des sept critères et même si chacun d'entre eux se fait le tenant d'un type de didactique tout à fait particulier, je les ai regroupés, pour les besoins de la cause, de la façon suivante:

1- stratégies didactiques fonctionnelles:
- . Minder
- . Moyne

2- stratégies didactiques individualisées:
- . Bégin
- . Gauthier/Poulin
- . Kolb
- . Provencher

En examinant de plus près les attributs sur lesquels doit reposer mon modèle didactique, il me semble à première vue qu'ils me permettront de pratiquer une pédagogie à trois volets.

1- pédagogie de l'intérêt;

2- pédagogie de l'autonomie;

3- pédagogie de la solution de problèmes.

C) Stratégies didactiques fonctionnelles

"L'enseignement fonctionnel, défini par Minder, est une didactique qui, renonçant délibérément à tout dressage et à tout "drill" (même scientifiquement aménagés), voit dans l'enfant un potentiel dynamique global à développer au travers de situations problématiques intéressantes et dont la solution impliquera précisément l'installation des comportements prévus par l'objectif".(49)

J'ai emprunté à M. Minder non seulement le terme d'éducation fonctionnelle mais aussi la conception , la philosophie qu'il sous-tend. Il en donne une première définition résumée: "l'action se déclenche quand elle est de nature à satisfaire un besoin, lorsqu'elle est susceptible de répondre à un intérêt".(50) Il précise sa pensée

(49) Minder, op. cit., p. 111

(50) Ibid, p. 120

en disant que "l'enseignement fonctionnel se définit par la référence constante qu'il établir avec la notion d'intérêt".(51)

A quelle conception Minder fait-il référence lorsqu'il utilise le terme d'intérêt? Dans un premier temps, il constate que, généralement, les éducateurs ont de fausses conceptions de l'intérêt:

- la pédagogie dogmatique utilise la menace pour forcer l'attention de l'élève qui, dans ces circonstances, n'a d'autre alternative que de feindre l'intérêt;

- la pédagogie de "gadgets" où les méthodes attrayantes, les manuels abondamment illustrés, les récits dialogués, la typographie variée et colorée doit porter l'intérêt sur les moyens de susciter l'intérêt et, partant, déterminent une pédagogie amusante, parfaitement stérile en soi, ne suscitant pas d'intérêt véritable;

(51) Ibid, p. 120

- la pédagogie des questions, d'inspiration socratique, suscite un certain niveau d'intérêt chez l'élève, mais présente le défaut suivant: c'est le maître qui questionne l'élève alors que c'est l'élève qui devrait s'interroger en partant du principe où c'est celui qui cherche, celui qui ne sait pas encore, qui doit questionner; dans ce contexte, le rôle du maître ne devrait pas être celui de questionner mais celui de poser des problèmes qui feront que l'élève s'interrogera.

Dans un deuxième temps, il postule que l'intérêt véritable, celui qui sera utilisé par la didactique fonctionnelle, se greffe sur une motivation interne, c'est-à-dire sur un mobile qui active le besoin et polarise l'attention directement sur l'objectif que le maître a défini, ou, en tout cas, sur une activité dont la réalisation mènera indirectement à l'objectif. En ce sens, l'éducation active consiste à établir une relation de convenance, un rapport d'intérêt entre l'élève et l'objectif, à faire en sorte que l'élève ait envie d'apprendre ce que précisément on doit lui enseigner.

Ici, Minder se demande si son postulat ne relève pas de l'utopie pédagogique et il se réfère à Claparède pour vaincre son doute: "il faudra aménager l'environnement de telle sorte que le besoin correspondant à l'apprentissage à effectuer soit activé; il faudra réaliser une désadaptation, créer un manque, de telle manière que la réadaptation, le recouvrement de l'état d'équilibre, exigent nécessairement l'émission des réponses caractérisant l'objectif".(52)

Ayant emprunté à Minder, les notions d'éducation fonctionnelle, et, conséquemment, d'intérêt véritable, je continuerai à m'en inspirer largement parce qu'il résume admirablement comment j'entends faire le lien entre la transmission de connaissances et la modification de comportements à l'intérieur du modèle d'enseignement retenu, lorsqu'il traite de "... l'établissement d'une technologie humaniste de l'éducation, consciente de ses limites, mais perfectionnant sans cesse ses moyens.(53)

(52) Claparède, L'éducation fonctionnelle, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1946... cité dans Minder, op.cit., p. 124

(53) Minder, op. cit., p. 10.

Pour lui,[54] l'acte didactique se présente toujours comme une boucle, comme une procédure cyclique et cumulative. La modification comportementale suppose toujours un état de départ, une désadaptation, et une démarche réadaptative qui transforme l'individu: pour apprendre, un organisme doit désirer quelque chose (être motivé), doit observer quelque chose (être activé par des stimuli internes ou externes), faire quelque chose (une réaction ou une séquence de réactions) et obtenir quelque chose (une réduction de la motivation).

D'une façon plus spécifique[55], toute séquence fonctionnelle comporte au moins les six composantes suivantes:

1. un objectif opérationnel;
2. un contexte et une situation problématique;
3. la recherche et la découverte de la solution;
4. l'émission de la réponse;
5. le renforcement de la réponse;
6. l'évaluation de la performance.

(54) Ibid, p. 290

(55) Ibid. p. 290, 291

Pour Minder, il existe des conditions nécessaires et suffisantes pour qu'un apprentissage efficace se produise. Premièrement, la définition précise des objectifs de l'éducation apparait comme une exigence fondamentale puisque l'être humain se caractérise par une large indétermination de départ et qu'il est absurde de laisser le projet pédagogique se constituer au hasard des contingences du milieu naturel ou s'établir en fonction d'un prétendu développement spontané de l'enfant. Deuxièmement, au niveau des stratégies didactiques, la prise de position en faveur de l'enseignement fonctionnel apparait comme la procédure la mieux en harmonie avec les démarches de l'apprentissage spontané, et la mieux capable d'assurer une modification comportementale profonde et durable; dans cette perspective, tout éducateur n'est donc qu'un facilitateur d'apprentissage, et toute technologie pédagogique se résume, en fin de compte en une exploitation des ressources multiples de la "physiologie de l'éducation".(56)

Pour Minder, il n'y a pas d'incompatibilité entre une pédagogie qui définit ses objectifs avant toute mise en route des stratégies éducatives et une didactique qui refuse les procédures d'imposition du savoir; il n'y a pas d'antinomie entre une éducation qui bannit l'improvisation et une méthodologie qui situe délibérément l'activité et l'intérêt de l'élève au centre même du processus de transformation.

(56) Ibid. p. 291

L'apprentissage, je l'ai déjà dit, est affaire d'émotions et, conséquemment, la transmission de connaissances utilise l'émotion comme véhicule; or, les émotions se traduisent en comportements de toutes sortes: attention, concentration, intérêt, désintéressement, rêveries, etc; donc, il faut que l'intervention pédagogique porte sur le contrôle du comportement si l'on veut que se produise la transmission des connaissances. Contrôler le comportement ne signife pas autre chose que créer un environnement stimulant l'intérêt chez l'élève et non utiliser des méthodes coercitives pour forcer l'intérêt: émulation, récompense, punitions, chantage affectif, dévalorisation, etc. Il est question ici, en fait, du climat d'apprentissage, de l'atmosphère qui règne dans la clase et dont on ne s'occupe généralement pas assez dans nos écoles.

L'atmosphère d'une classe, en dépit de la connotation poétique que d'aucuns pourraient y voir, n'en traduit pas moins dans mon esprit une réalité très concrète que je définirai par l'énumération de certaines de ses composantes:

- une action et un dynamisme constants doivent y prévaloir: c'est stimulant de vivre de longues heures dans un milieu qui grouille d'énergie; on s'y sent alerte, nos sens sont en éveil et l'apprentissage y est plus aisé que dans un milieu inactif, amorphe, sans vie;

- le milieu se doit d'être intéressant autant pour l'enseignant que pour les élèves puisqu'ils le partagent; l'apport de l'un et des autres y est primordial quant au choix du décor ou des activités d'apprentissage;

- le milieu doit aussi être calme et paisible afin que tous et chacun puissent y respirer à l'aise, sans stress indu ou tension perpétuelle que l'on trouve dans bon nombre de classe;

- le milieu doit être organisé de façon à permettre l'éclosion d'une forme de liberté, la plus complète possible, où l'élève peut faire des choix véritables à partir de propositions pédagogiques articulées par l'enseignant, responsable de sa classe et de sa matière; l'enseignant se doit d'y exercer un fort leadership mais jamais au point de paralyser des élèves qui ont déjà connu une quantité souvent incroyable de petits et de grands échecs scolaires; l'enseignant doit pouvoir concilier liberté et leadership de manière à ce que puisse s'amorcer chez l'élève un désapprentissage de l'échec en même temps qu'un apprentissage du succès;

- le milieu doit pouvoir refleter tout le sérieux qu'il faut apporter à une démarche pédagogique, mais doit aussi laisser poindre l'humour, jaillir le rire, éclore le sourire; l'humour possède une vertu thérapeutique que l'on a trop longtemps mésestimée et qui, lorsqu'utilisé à bon escient, détend et décontamine une atmosphère trop chargée d'une émotivité dont l'intensité ne peut que générer de l'anxiété et hypothéquer la démarche pédagogique.

Voilà, essentiellement, un court aperçu de ce qu'est cette didactique fonctionnelle, et sur laquelle je reviendrai plus tard.

Cette définition de la didactique fonctionnelle est davantage théorique que pratique et ceci n'implique nullement qu'elle ne soit pas intéressante. Il est fort possible d'opérationnaliser une telle démarche mais ce n'est pas le choix que j'ai fait; j'ai préféré plutôt me référer aux travaux de A. Moyne[57] portant sur le "Travail Autonome" et faisant état d'un ensemble d'expériences pédagogiques introduites en France de façon progressive à partir de l'année scolaire 1971-1972. Cette pratique a tendu à se développer dans le

(57) Moyne, A., Le travail autonome, coll. pédagogie psychosociale, Ed. Fleurus, Paris, 1982

premier et surtout le second cycle de l'enseignement secondaire avec l'approbation du Ministère de l'Education Nationale jusqu'au mois de juillet 1978; à cette date l'expérimentation officielle fut déclarée close et la généralisation du travail autonome amorcée. La pratique du travail autonome n'est pas une expérience au sens scientifique du terme avec une procédure très précise comprenant groupe de référence et groupe expérimental; il s'agit plutôt d'une innovation accompagnée de son évaluation, de son bilan critique. C'est ainsi que les termes d'expérience et d'expérimentation sont à prendre au sens large ou analogique.

À mon sens, Moyne complète admirablement Minder par cet apport de toute la dimension pratique d'une innovation pédagogique centrée sur la motivation, l'intérêt de l'élève et, partant, de l'enseignement. Le texte suivant définit sommairement ce qu'est le travail autonome; il est à noter qu'il a été rédigé en 1978 conjointement par des élèves et leurs professeurs qui l'ont affiché dans leurs salles de classe.(58)

(58) Ibid. p. 7

LE TRAVAIL AUTONOME

Sa fonction est de faire participer davantage les élèves à leur formation et de façon plus responsable. Autonomie ne signifie pas refus des conseils et des modèles mais aptitude à les assumer de façon critique constructive.

... Pour cela la classe est transformée en petits groupes de travail coopératif.

L'élève doit pouvoir:

- définir un projet;
- organiser son travail individuellement et collectivement;
- prendre des initiatives, des responsabilités, créer;
- apprécier (évaluer) son travail et celui des autres.

Le rôle du professeur:

- est de savoir créer des situations où l'élève pourra avoir des comportemnts autonomes;
- est de soutenir et de guider l'élève dans l'élaboration par lui-même de sa recherche, de son savoir (recherche de thèmes, utilisation des documents, communication).

Le Travail Autonome offre un champ privilégié d'observation des comportements des élèves qui permettra ensuite au professeur de mieux adapter les situations pédagogiques au besoin des élèves.

Le Travail Autonome s'exerce dans le cadre d'une véritable pédagogie des choix et des responsabilités modifiant les relations que maîtres et élèves entretiennent habituellement entre eux et par rapport au savoir.

Pour Moyne, la notion de motivation relève de l'ordre affectif: elle exprime quelque chose de vivant, de mouvant, lié à une zone plus profonde de la personnalité, celle du désir, qui pousse à faire quelque chose. Dans un premier temps, il constate qu'après mai 68, le dialogue ne passait vraiment plus entre élèves et professeurs et que ce qui était surtout reproché à l'enseignement traditionnel, outre le fait qu'il ne passait plus, c'était de rendre les élèves passifs. Il ajoute qu'à force de ne pas dire ce qu'on pense ou ce qu'on sent à l'école, on en était venu à faire de beaucoup d'élèves des refoulés, des révoltés, des dégoutés; la vraie vie n'entrait pas dans l'école. La vraie vie, celle qui aurait empêché l'élève d'être un refoulé ou un révolté, c'était la vie affective ou du moins le côté affectif de la vie intellectuelle.

La visée du travail autonome est essentiellement personnaliste: c'était la personne de l'élève qu'il s'agit de former, dans un mouvement qui s'adresse autant à la personnalité qu'à l'esprit.

Par rapport à la notion d'autonomie, Moyne soutient qu'un premier postulat est à admettre d'abord: l'autonomie est essentielle. C'est l'axe nécessaire qui donne sens à tout le reste; à partir du moment où cette visée est présente, même des moyens réduits, des conditions imparfaites qui en limitent l'exercice peuvent y concourir.

Il n'est donc pas nécessaire qu'elle soit totale pour qu'elle existe et qu'elle soit formatrice. Mais il en faut absolument une petite dose, une certaine quantité; ce seuil minimum d'autonomie peut jouer soit sur les modalités d'un travail soit sur son origine, soit sur ses buts. Un élève qui, par exemple, choisit son sujet, même si le professeur impose certaines contraintes dans la façon de mettre en oeuvre l'exercice, sera en position d'autonomie. Inversement, l'élève peut choisir certaines modalités de mise en oeuvre mais pas le thème du travail, ou encore ce peut être sa destination, plus que son origine ou ses modalités, qui introduira un certain sentiment d'autonomie. Enfin l'autonomie de la démarche peut se jouer beaucoup moins au niveau de la tâche qu'au niveau de ses composantes, de son climat. La notion d'autonomie apparait donc comme pouvant se prêter à une souplesse de mise en oeuvre concrète et résulter de la variété dans les choix par ou s'introduira la liberté de l'élève. La non-rigidité en sera une caractéristique essentielle mais elle implique aussi un certain nombre de moyens matériels.

Par la souplesse et le choix nous sommes ainsi introduits à la visée éducative de l'autonomie attestant que l'objectif psychologique est au moins aussi important que l'objectif pédagogique. C'est la personne de l'élève que l'on cherche à développer et pas seulement, dans la personne, la zone intellectuelle. C'est en cela

que le travail autonome vise à donner une nouvelle maniere d'être, à préparer des élèves mieux formés par la vie, plus autonomes dans leur vie; dans ce contexte, le travail autonome est un instrument de transformation autant pour l'élève que pour l'enseignant. En ce sens lorsqu'on considère les élèves comme des personnes (et non pas comme des objets d'enseignement), il faut, à la différence de l'enseignement traditionnel qui ignorait totalement cet idéal, viser la formation du citoyen.

Cette formation de la personnalité se réalisera par le moyen de l'autonomie affective: cette capacité, toujours selon Moyne de développer des liens ou des relations sans la dépendance car il ne s'agit pas de croire qu'il suffit de se passer des autres et du professeur pour arriver à l'autonomie. Il s'agira donc de favoriser chez l'élève:

- une vie de relation nouvelle avec l'enseignant impliquant une certaine prise de distance par rapport à lui et une centration sur soi;

- une vie de relation aux autres par le travail de groupe et la collaboration des groupes.

Concrètement dans la vie de la classe, comment se réalise cette autonomie? Essentiellement par le contrat ou tout ce qui implicitement ou explicitement peut l'évoquer comme le plan de travail ou la feuille de route.

Ce contrat est établi d'un commun accord entre élèves et enseignants. La négociation peut porter sur les objectifs du travail, sur son contenu, sur sa forme, sa durée, etc... Par là, l'autonomie manifeste bien qu'elle est un lien, une relation qui traduit socialement à la fois l'accord des parties, leur engagement et une certaine égalité entre eux.

Enfin, Moyne ajoute que l'autonomie ne peut être que progressive, en marche c'est-à-dire partielle, voire avec des supports. La difficulté est ici de dépasser un certain flou initial qui se situe au centre de la personne où nous retrouvons des forces affectives et intellectuelles. L'ambiguité réside dans le fait que ces forces sont à la fois intérieures à l'élève et extérieures à lui puisqu'elles s'incarnent dans la personne de l'enseignant et, dans une moindre mesure, dans celle des autres membres du groupe.

Le geste ou l'acte d'autonomie est assimilé à une formation c'est-à-dire à une action de soi sur soi qui s'articule à partir des motivations profondes, des forces affectives qui vont susciter l'initiative de l'élève. Par l'acquisition de méthodes de travail c'est l'intelligence et plus seulement l'affectivité qui deviendra une des forces essentielles du mouvement vers l'autonomie, puisque ce qui parait essentiel c'est de mettre en place progressivement l'apprendre à apprendre.

Cette action formatrice devra pouvoir s'exercer à travers des choix qui, pour ne pas être très nombreux, devront tout de même être réels. Le petit groupe sera à la fois l'agent et le support de cette formation. Enfin, la notion d'autonomie est inséparable, pour que les choix ne soient pas illusoires, de la notion de moyens de travail, d'outils concrets mis à la disposition de l'élève autonome.

D'après Moyne encore, l'enseignant est un éveilleur de motivations qui, assez souvent, va tout simplement partir de sa propre motivation, mais qui, la plupart du temps, partira de la motivation de l'élève lui-même, en la cherchant, en l'aidant à s'exprimer, en prenant bien son temps. Cette recherche dans l'art de motiver est une

nouvelle façon de poser les problèmes, de faire apercevoir des perspectives jusque là inconnues, de faire découvrir de nouveaux paysages à des esprits trop habitués à ne plus voir ce qu'ils connaissent trop. Cet art de motiver, qui est une sorte de propédeutique à l'art d'enseigner, doit s'efforcer de susciter l'adhésion de l'élève puis de lui donner confiance dans sa propre capacité de réussite pour lui éviter de répéter les échecs antérieurs.

Dans l'enseignement traditionnel c'est essentiellement l'élève qui doit écouter la parole du maître, alors qu'en travail autonome, c'est souvent l'inverse. C'ert dans les petits groupes de travail que va s'opérer généralement cette écoute de la parole de l'élève. L'écoute a ici une valeur pédagogique importante, mais aussi une valeur de connaissance des personnes. Elle est révélatrice d'un type de parole ignoré parce que très différent des autres types de parole dont l'enseignant a l'habitude:

- l'écoute permet de spécifier ce qu'a d'original la parole enseignante: langages différents et niveaux de langages différents;

- l'écoute, et son corollaire l'observation, permet de mieux connaître les difficultés de l'élève mais à condition que l'élève ne perde pas sa spontanéité et que l'enseignant ne soit pas perçu comme juge;

- l'écoute permet de renseigner le professeur sur la genèse de la pensée de l'élève, alors que la parole, une fois écrite, ne livre qu'un résultat brut, la parole directe indique ou trahit un cheminement: il s'agit moins de savoir ce qui a été compris que de mettre en évidence comment cela a été compris.

On voit alors quel est le rôle de l'enseignant par rapport à ce matériau brut apporté par la parole vivante de l'élève: l'aider à trier ce qui est dit, c'est-à-dire à le clarifier, à l'ordonner, à l'épurer pour aboutir à une connaissance éprouvée.

Puisqu'il s'agit de repartir de l'élève, d'écouter sa parole, non pour la sacraliser, mais pour bien situer le lieu d'où il parle et ses difficultés, l'acceptation de l'imperfection de sa parole va apparaître comme un postulat implicite. Cette pédagogie de

l'imperfection consiste surtout à accepter que l'élève fasse plus lentement le chemin que d'autres parcourent plus vite. Une pédagogie de l'erreur, ou plus exactement de l'erreur corrigée, est une pédagogie du non-jugement car il est important que l'élève ne se sente pas jugé, et encore moins condamné, s'il veut prendre des initiatives et des risques dans sa vie intellectuelle.

Les méthodes d'enseignement préconisées par Moyne sont les suivantes:

- une méthode directive qui correspond, en gros, à l'enseignement traditionnel et au cours magistral mis en place avec l'accord des élèves et suivant des fréquences qu'élèves et professeurs déterminent ensemble. Bien qu'il ne s'agisse pas de travail autonome, le fait qu'un accord de la classe soit réalisé à son sujet et que cette façon de travailler soit l'objet d'une évaluation commune, permet de ne pas séparer cete méthode de l'esprit du travail autonome;

- une méthode semi-directive qui correspond au travail de groupe dirigé mais avec la permanence d'un élément de choix permet d'affirmer qu'on est bien en situation de marche vers l'autonomie;

- une méthode non-directive qui, dans les faits, est encore employée mais qui se traduit souvent dans ce qu'on pourrait appeler un contrat fixant un certain nombre d'obligations dans le travail; dans l'esprit cette méthode a tendu à pénétrer les deux autres, en donnant ainsi à l'ensemble une inspiration commune.

Le travail autonome [illegible] les méthodes d'[illegible] doivent [illegible] contribuer à son autonomie.

Moyne propose de constituer des groupes de deux à six élèves selon les affinités: affinité des personnes ou affinité du thème de travail permettant une certaine rotation des personnes à l'intérieur des groupes et contribuant ainsi à un enrichissement mutuel des élèves pour qu'ils se connaissent autrement.

Le suivi du travail des groupes se fait au moyen d'un lien qu'il a fallu inventer, sorte d'instrument de liaison ou de dialogue entre élèves et professeurs. La première forme de ce lien c'est la feuille de route des groupes qui va plutôt de l'enseignant aux élèves et qui est utilisée dans les cas où tous les groupes doivent aller à peu près à la même vitesse, pour un travail presque semblable, d'une façon semi-directive. La feuille de route indique le travail à faire pour la période; c'est une sorte de contrat qui permet de préciser où on va et comment on y va. La deuxième forme de lien est une fiche de liaision ou de carnet de bord qui irait plutôt des élèves à l'enseignant, toujours avec un caractère de dialogue. Ce système de fiche-dialogue permet de noter, après chaque période, l'avancement du travail du groupe, le déroulement des cours, le rôle de chacun, le résultat des entretiens avec le professeur, etc...

Moyne pose un certain nombre de jalons lorsqu'il traite de l'évaluation du travail autonome:

- un seul système est exclus: le système ancien où l'évaluation est le privilège du professeur;

- l'élève est toujours associé au processus de jugement de son travail;

- c'est une règle à peu près générale que, dans l'espace social de la classe, l'évaluation combine différents niveaux: l'auto-évaluation (celle que l'individu ou le groupe fait de lui-même) et la co-évaluation (celle de l'individu ou du groupe par les autres groupes), l'enseignant étant toujours partie prenante au titre d'une hétéro-évaluation;

- toutes les formes d'auto-contrôle ou de co-contrôle en font partie, de l'individu au petit groupe, de celui-ci à d'autres groupes, puis au grand groupe;

- l'évaluation peut se faire à la fin du travail mais peut aussi se faire au début; il s'agit alors d'évaluation prospective, proche du test initial en pédagogie par objectifs;

- pour éviter l'erreur de l'enseignement traditionnel qui juge sans donner toujours clairement à l'avance les critères du jugement, l'enseignant propose à la classe de chercher quels sont les critères auxquels devront répondre certains travaux écrits et oraux;

- une autre forme d'evaluation prospective porte sur l'acquisition de méthodes de travail;

- quelle que soit la procédure employée, il s'agit toujours d'éviter la passivité de l'apprenant par une application des méthodes actives à l'évaluation;

- cette forme d'évaluation apparait comme ayant une valeur formative extrêmement importante puisque l'élève a réfléchi lui-même aux exigences que doit présenter son propre travail;

- des mini-évaluations peuvent avoir lieu en cours de travail pour permettre à chacun de faire le point par rapport aux objectifs intermédiaires qui jalonnent une séquence d'ensemble;

- le même esprit prévaut dans l'évaluation rétrospective qui clôture un travail; c'est alors que s'examinent et se dénouent les contrats.

Dans la conclusion de son ouvrage sur le travail autonome, A. Moyne se réfère à M. Mead qui a montré que trois types de cultures rythment l'évolution des civilisations: "post-figuration, dans laquelle les enfants sont instruits avant tout par leurs parents; co-figuration, dans laquelle les enfants comme les adultes apprennent de leurs pairs; et pré-figuration, dans laquelle les adultes tirent aussi des leçons de leurs enfants"(59). Il lui semble évident que le travail autonome relève d'une pédagogie co-figurative et même qu'il annonce une pédagogie voire une société pré-figurative puisque les élèves s'exercent à apprendre les uns des autres et quelques fois l'enseignant de ses élèves: une certaine reversibilité des rôles entre les générations apparait.

Moyne conclut ses travaux en affirmant que le travail autonome, qui introduit une finalité et des pratiques différentes, peut être considéré comme la pédagogie propre à l'adolescence. C'est justement cette dernière assertion qui, à mon sens, fait toute la beauté et toute la force du travail autonome, compris comme étant une certaine fonction sociale de la pédagogie.

(59) Mead, M., Le fossé des générations, Denoel, 1971... cité dans Moyne, op. cit., p. 348

Pour bien illustrer la démarche de Moyne, je reproduis ici sa "spirale autonome".(60) Le travail autonome est représé spirale intégrant en grande part [illegible] cercles qui [illegible]symbolisen[illegible] méthodes pédagogiques complémen[illegible]t des groupes [illegible] spirale est traversée par des lig[illegible]rizontales en pointillé représentant les techniques modernes d'[illegible]rentissage. L'autonomie traduite par la spirale est également en marche en dehors de la classe.

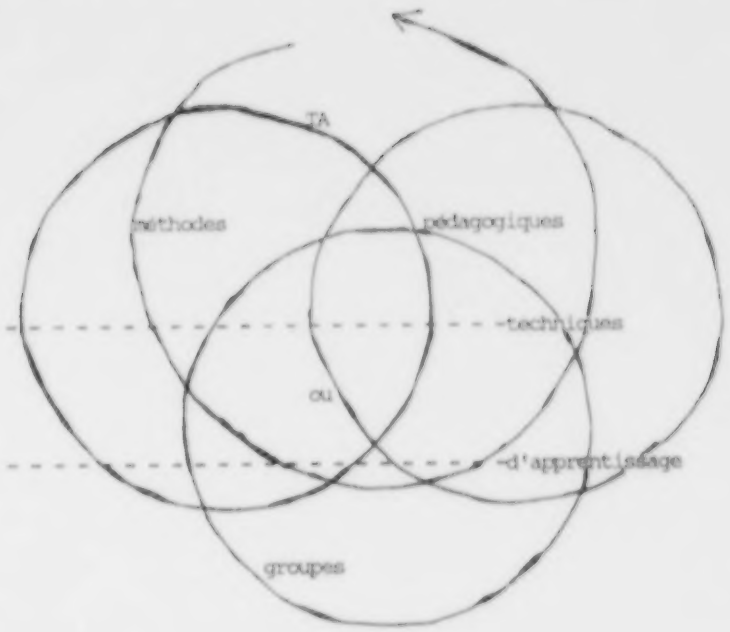


Figure II: la spirale autonome d'A. Moyne (1982)

(60) Moyne, op. cit., p. 354

D. Stratégies didactiques individualisées

J'ai puisé chez Bégin le concept d'individualisation de l'enseignement; il amorce son propos par un questionnement: "Pourquoi faut-il individualiser l'enseignement? Parce que l'enseignement collectif comporte des déficiences graves qui lui sont inhérentes. L'enseignement collectif s'avère incapable de tenir suffisamment compte de l'histoire de chaque individu".(61)

Bégin dénonce les conséquences néfastes du caractère collectif de l'enseignement scolaire, mais indique bien qu'il ne faut pas voir dans cette critique une attaque dirigée contre l'enseignement collectif en tant que tel qui, selon lui, aura toujours sa place à l'école. Son but est de faire comprendre les dangers graves qu'il comporte pour les apprenants qui en dépendent d'une façon trop exclusive; l'enseignement collectif peut paralyser le développement personnel, au lieu de le stimuler. L'enseignement scolaire doit développer une souplesse de moyens lui permettant de s'ajuster à l'histoire personnelle de chaque apprenant et au caractère individuel de l'apprentissage.

(61) Bégin, Y., L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?, INRS-Education, coll. Devenir #3, Sainte-Foy, 1978, p. 141

Selon l'auteur, l'enfant qui entre à l'école fait la découverte d'un milieu de vie très contraignant: tout est réglementé, même les périodes de récréation; il se rend compte que le milieu scolaire soustrait les activités d'apprentissage à sa spontanéité inventive pour les soumettre à l'enseignement d'un adulte et aux moyens d'enseignement désignés par cet adulte.

Pour Bégin, "il y a sans doute, en cette fin de siècle, une forme de violence et de barbarie inutile dans la façon dont l'école impose ses contraintes à l'enfant sans défense".(62)

Selon lui, le caractère séquentiel rend la réussite scolaire absolument nécessaire, et cela de façon continuelle; or, il est par trop évident que le système scolaire n'est pas organisé pour permettre à tous de réussir. L'échec y est monnaie courante et dans de telles conditions de fonctionnement, la motivation devient très vite teintée par la peur de l'échec, même chez les sujets les plus assurés de leur réussite. Pour ce qui est des élèves qui font l'expérience répétée de l'échec, ils s'exposent à faire un apprentissage d'un type particulier qui ne figure pas parmi les buts officiels de l'école, mais dont l'effet doit quand même être attribué à cette institution: il s'agit de l'apprentissage d'un sentiment d'incompétence ou d'incapacité.

(62) Ibid, p. 100

Toujours selon Bégin, la tâche de l'enseignant est une mission impossible parce qu'il doit avoir constamment à l'esprit les besoins d'enseignement de ses élèves sans disposer des moyens d'y satisfaire. L'enseignant est une personne dépassée par les événements. Sa tâche déborde les capacités de travail et d'attention, les ressources, le talent et le zèle que peut déployer une personne normale sans détruire rapidement son psychisme et sa santé. Pour survivre, il doit faire preuve de réalisme et se limiter à un certain nombre d'heures de travail, mais son travail n'est jamais fini. Il n'éprouve jamais la satisfaction du travail accompli, même s'il s'use au travail, comme c'est si souvent le cas dans la vie quotidienne de l'école parce qu'en dépit de tous ses efforts, le déterminisme des rendements scolaires prévaudra sur l'action de l'enseignant laissé à ses propres forces et aux moyens d'enseignement habituels.

D'après Bégin, quels que soient les efforts qu'il déploie, l'enseignant voit un certain nombre de ses élèves s'enliser chaque jour davantage dans des difficultés d'apprentissage insurmontables et il éprouve un profond sentiment d'impuissance devant l'échec inévitable d'une proportion de ses élèves. Mais il y a peut être pire encore: c'est d'avoir à supporter le fait que la majorité des élèves de sa classe ne connaissent ni l'excellence, ni l'échec chronique, mais la médiocrité de l'entre-deux qui imprègne le climat de la classe.

Toujours selon l'auteur, depuis sa création le Ministère de l'Education du Québec distribue directives et conseils aux enseignants, les pressant d'individualiser le plus possible leur enseignement. Il existe même un règlement officiel à cet effet, le Règlement numéro sept, qui a valeur contraignante. Mais le même Ministère prend soin d'associer à ses ordres l'avertissement clair que les enseignants ne doivent compter que sur leurs propres ressources pour réaliser l'individualisation de leur enseignement. A eux de mettre à contribution leur ingéniosité en créant le matériel pédagogique nécessaire, alors qu'ils ont à s'acquitter d'une pleine charge d'enseignement rendant quasi impossible une production de matériel pédagogique de qualité.

A cette question du pourquoi individualiser l'enseignement, largement étayée par le propos de Bégin, succède nécessairement celle du comment l'individualiser. J'ai trouvé chez Gauthier et Poulin certains éléments de réponse à la question du comment individualiser l'enseignement: leur propos est centré de façon générale sur une méthodologie du travail intellectuel et, particulièrement sur le modèle des "styles d'apprentissage de David Kolb (1976)".(63) En ce sens, leurs travaux ne servent qu'indirectement ma problématique; ce qui m'intéresse davantage chez eux, c'est leur vision de l'apprentissage, de l'attention et de la concentration.

(63) Gauthier L., Poulin., Savoir apprendre, éd. de l'Université de Sherbrooke, 1983, p. 6

Dans un premier temps, ils avancent que dans un contexte socio-culturel en rapide évolution comme l'est le nôtre, les choses apprises sont vite dépassées, que si l'on veut se tenir à jour, devenir ou demeurer compétent, l'on doit continuellement apprendre, ré-apprendre et apprendre à apprendre.

Dans un deuxième temps, ils considèrent que l'apprentissage n'est pas une fin en soi mais une démarche devant déboucher sur la résolution de problèmes et que la manière la plus efficace d'apprendre est de le faire à partir d'expériences collées à la réalité concrète, au lieu d'apprendre de façon spéculative et abstraite. Ils estiment cette approche plus efficace car il est plus facile d'appliquer les connaissances ainsi acquises à d'autres situations: l'écart entre la formation et la pratique s'en trouvant réduit d'autant au profit de l'intégration du savoir, du savoir-être et du savoir-faire.

Pour mieux cerner leur conception de l'apprentissage par l'expérience, ces auteurs font référence à John Dewey (1975) qui soutient qu'il existe une bonne et une moins bonne façon d'apprendre par l'expérience.

La "méthode d'expérience empirique", tendance à utiliser spontanément, surtout quand on ne possède pas d'autre [illegible] de [illegible] apprentissage - par essais et erreurs- est considérée [illegible] valable car elle peut consommer passablement d'énergie avant qu'on aboutisse à un résultat désiré: on tâtonne à gauche et à droite, jusqu'à ce que, par hasard, quelque chose finisse par fonctionner; ses principales caractéristiques sont d'être "aveugle, impulsive, accidentelle, superficielle, décousue et, ainsi a peu d'emprise sur le changement car elle associe très peu la pensée à l'action".(65)

Par contre, la "méthode d'expérience réflexive"(66) représente une approche beaucoup plus efficace qui consiste à explorer l'inconnu en suivant les étapes de la méthode scientifique: face à un problème, on commence par chercher à le définir davantage, à avancer certaines solutions, à en observer les résultats pour enfin expliquer ce qui se passe lorsqu'on soumet ses idées et principes au test de la réalité; c'est une démarche "consciente, rationnelle, continue et progressive qui, elle, associe étroitement la pensée et l'action, le contrôle de soi et celui de l'environnement".(67)

(64) Ibid. p. 24

(65) Bernard, H., Cyr, J.M., Fontaine, F., L'apprentissage expérientiel, Service pédagogique, Université de Montréal, Montréal, 1981... cité dans Gauthier/Poulin, op. cit.,p. 24

(66) Gauthier/Poulin, op. cit., p. 24

(67) Bernard et al. (1981)... cité dans Gauthier/Poulin, op. cit., p. 24

Méthode d'expérience réflexive, apprentissage expérientiel et styles d'apprentissage sont trois expressions que Gauthier et Poulin utilisent pour parler du "processus d'apprentissage (learning process)"[68] et de ses quatre phases successives ou modes d'apprentissage.

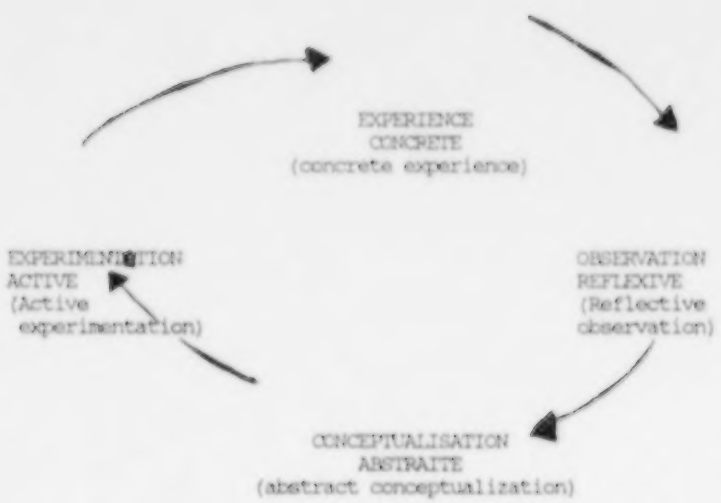


Figure III: le processus d'apprentissage de Kolb (1979) (traduit par Gauthier/Poulin[69])

(68) Kilb, D.A., Rubin I.M., McIntyre, J.M., Organizational Psychology: a Book or Reading, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey

(69) Gauthier, Poulin, op. cit., p. 26

L'apprentissage, pour qu'il soit riche et efficace, est un passage, de façon plus ou moins consciente, par chacun des quatre modes d'apprentissage suivants:

1. Le mode d'expérience concrète: il représente le point de départ du processus d'apprentissage et consiste essentiellement à entrer en contact avec un fait, un evenement ou une situation, qui pose problème ou question et auquel on a le désir de trouver une solution ou une réponse. Pour que l'expérience concrète soit valable en termes d'apprentissage, il faut répondre aux quatre conditions suivantes:

   A) Le sujet doit être engagé directement et personnellement dans une expérience véritable; il doit prendre contact concrètement avec des choses (objets, instruments, etc...) ou avec des personnes (individuellement ou en groupe);

   B) La question ou le problème suscité par la situation d'expérience concrète doit intéresser personnellement le sujet, indépendamment du fait qu'il lui soit proposé par quelqu'un d'autre (le professeur, par exemple); l'important c'est que la motivation vienne de l'intérieur du sujet;

C) Les problèmes ou les intégrations perçus par le sujet doivent être de nature suffisamment complexe et stimulante pour susciter la réflexion du sujet en vue de les résoudre;

D) Le sujet doit s'engager activement par rapport à la problématique.

2. Le mode d'observation réflexive ou le sujet fait des observations à partir de l'expérience vécue et réfléchie à leur signification en les considérant selon deux perspectives principales:

A) Les sources internes qui sont l'exploration de l'expérience immédiate et la référence aux expériences antérieures;

B) Les sources externes qui sont l'expérience immédiate des autres et les expériences analogues vécues par d'autres;

3. Le mode de conceptualisation abstraite où le sujet s'applique à faire des liens de cause à effet, à identifier les causes profondes des symptômes ou des manifestations problématiques observées, à imaginer des schèmes explicatifs ou intégratifs originaux.

4. Le mode d'expérimentation active où le sujet confronte ses conceptions théoriques avec la réalité en cherchant à appliquer ses connaissances de façon à résoudre des problèmes pratiques ou à améliorer la situation de quelque manière.

Pour Kolb, le "processus d'apprentissage est fonction des besoins ressentis et des buts ou objectifs déterminés par l'individu et, en ce sens, les styles d'apprentissage sont très personnels tant en termes de direction que de processus" (70).

Deux des principales caractéristiques des troubles d'apprentissage sont le déficit d'attention et le manque de concentration. Les styles d'apprentissage d'adolescents présentant des troubles graves d'apprentissage seront inévitablement marqués par ces fonctions déficientes. Il importe donc d'examiner d'un peu plus près cette question.

(70) "... since the learning process is directed by individual felt needs and goals, learning styles become highly individual in both direction and process ..."

Kolb et al., op. cit., p.28

Gauthier et Poulin soutiennent que "l'attention est davantage une disposition qui favorise la saisie de l'information, tandis que la concentration représente une disposition indispensable à son traitement" (71). L'amélioration de ces deux habiletés de rendement intellectuel peut se faire, selon eux, par une double approche:

1. Réduire les distractions externes:

A) les stimuli environnants:
   - les bruits divers;
   - les mauvaises conditions climatiques;
   - le manque de tranquillité ambiante;
   - les interruptions inopportunes.

B) l'organisation matérielle:
   - un milieu de travail non adapté;
   - un mobilier inadéquat;
   - un éclairage inadéquat ou insuffisant;
   - du matériel de travail non fonctionnel;
   - les articles distrayants.

(71) Gauthier/Poulin, op. cit., p.115

2. Réduire les distractions internes:

A) les mauvaises dispositions physiques:

- un mauvais état de santé;
- une fatigue physique;
- une alimentation inadéquate;

B) les mauvaises dispositions psychologiques:

- la fatigue mentale;
- l'indécision;
- les rêveries hors contexte;
- les tracas agaçants;
- l'agitation;
- la dévalorisation;
- la démotivation;
- la dispersion.

Toujours selon ces auteurs, c'est principalement en travaillant à éliminer les obstacles qu'il est possible de surmonter les difficultés d'attention et de concentration; c'est seulement à ce moment-là que les moyens visant à accroître le développement de ces facultés, s'avèrent profitables dans le sens d'un meilleur rendement d'apprentissage.

Le concept des styles d'apprentissage trouve son pendant dans celui des styles d'enseignement, au sens de l'éclairage particulier qu'il peut apporter à la conception et à l'élaboration de mon modèle didactique. Ici, une mise en garde s'impose: il ne saurait être question de tenter de jumeler, d'appareiller style d'enseignement et style d'apprentissage en raison de la quantité incroyable de variables dont il faudrait tenir compte. Les styles d'enseignement seront donc considérés selon le point de vue suivant: ce sont des constructions hypothétiques, des outils utiles à la compréhension et à l'explication de certains aspects importants du processus enseignement-apprentissage.

Provencher, dans une excellente revue de la littérature sur la question des styles d'enseignement[72] utilise comme point de départ le petit Robert qui définit le style d'une personne comme étant "sa manière personnelle d'agir, de se comporter, jugée d'après les critères de valeur".

Provencher cite ensuite Fisher et Fisher qui, dans leur étude, "attribuent à ce mot le sens de qualité imprégnant tous les comportements d'un individu, qualité qui persiste bien que le contenu puisse changer"[73]; il se réfère aussi à G. Terry Paige et J.B.

(72) Provencher, loc. cit., p.4-7

(73) Fisher B.B., Fisher L., Styles in Teaching and Learning, Educational Leadership, January, 1979 ... cité dans Provencher, loc. cit., p.4

Thomas qui, dans leur International Dictionary of Education, définissent le style d'un enseignant dans sa classe comme le "genre de relation maître-élève qu'il adopte".(74)

Avant de traiter des dimensions importantes des styles d'enseignements, Provencher attire l'attention sur le fait que tous les styles d'enseignement ne sont pas également valables: s'il est vrai que plusieurs styles d'enseignement sont acceptables, certains même souhaitables, il n'en reste pas moins vrai que d'autres sont à déconseiller. L'idée de style d'enseignement étant fondée, pour lui, sur un engagement à l'individualisation de l'enseignement et au développement de l'autonomie de l'élève, il précise que les styles qui encouragent la conformité et la dépendance ne seraient pas désirables.

Le style d'un enseignant va lui faire préférer une formule pédagogique plutôt qu'une autre, au sens où son style se rapporte surtout à la manière d'approcher les élèves, manière qui demeure la même quelle que soit la méthode d'enseignement utilisée. Deux enseignants peuvent recourir aux cours magistraux, aux discussions en équipe ou aux mêmes moyens audio-visuels, mais différer sensiblement l'un de l'autre quant à leur style d'enseignement.

(74) Provencher, loc. cit., p.4

Provencher relève plusieurs recherches: Adams, R. (19[illegible] Baird, R. (1971), et Dunn, K. (1979), Bennett, N. (1975), Fisher [illegible] Fisher (1979), Henderson, E.H. (1973), Kerlinger (1967), Miller [illegible] Thompson et Krankiewick (1974), Trent et Cohen (1973), Tuckman (1979), et Turner, R. L. (1979), et portant sur les différentes dimensions des styles d'enseignement: ces dimensions reflètent les valeurs que l'enseignant transmet par ses faits et gestes et par l'intérêt qu'il porte aux choses, aux êtres et aux idées: ce qui permet de déterminer sa façon d'aborder l'étude d'un sujet et sa manière d'entrer en communication avec son milieu.

Une vue d'ensemble de ces recherches fait ressortir cinq styles d'enseignement rencontrés à divers degrés chez les enseignants:

1. le style centré à la fois sur le contenu et sur l'enseignant;
2. le style centré sur l'élève, style plus humaniste, plus ouvert;
3. le style centré sur la tâche, son organisation, son contrôle;
4. le style centré sur l'apprentissage et les activités appropriées aux objectifs particuliers;
5. le style centré sur la créativité, l'imagination et la flexibilité fonctionnelle. (75)

(75) Provencher, loc. cit., p.5-6

Il serait dangereux de croire en l'existence d'un seul bon style d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser: une conception plus fructueuse serait de souligner l'existence de plusieurs styles efficaces et d'affirmer que tout enseignant devrait en contrôler au moins un et, de préférence, plusieurs. L'enseignant efficace demeure celui qui peut varier aussi bien son style, c'est-à-dire le "genre de relation maître-élève qu'il adopte"(76), que ses stratégies d'enseignement qui sont ses "différentes formes d'interventions ou de démarches"(77); la plupart des méthodes utilisées par l'enseignant pouvant produire de bons effets pour certains élèves, mais non pour d'autres.

Un effort devrait être déployé en vue de créer un environnement scolaire tel que chaque élève y trouve ce qui correspond le mieux à son style d'apprentissage: plus l'enseignant connaît ses élèves, leurs caractéristiques et leur style d'apprentissage, plus il sera à même de combler leurs attentes et leurs besoins.

En résumé, c'est en raison de ce même principe - créer un environnement scolaire favorisant l'apprentissage - que j'ai voulu élaborer un modèle didactique qui soit, en fait, un système

(76) Fisher et Fisher, Styles in Teaching ..., cité dans Provencher, loc. cit., p.4

(77) Stolovitch, H.D., La Roque, G., Introduction à la technologie de l'instruction, éd. Préfontaine inc., Saint-Jean-sur Richelieu, 1983, p. 141-152

d'enseignement ou, selon Romiszowski, "... l'approche systémique est considérée davantage comme un processus heuristique (consistant à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner) que comme une succession algorithmique d'étapes"(78).

Au départ, j'ai adopté un modèle didactique linéaire (Popham-Baker) (p. 123) et l'ai étayé d'une technologie humaniste (Minder) et autonomiste (Moyne); mon modèle d'enseignement est individualisé (Bégin) et tient compte d'éléments comme les conditions d'apprentissage (Gauthier-Poulin), les styles d'apprentissage (Kolb) et les styles d'enseignement (Provencher).

Cette courte présentation des parties constituantes de mon modèle didactique pourrait sembler indiquer, en raison de sa formulation, que j'accorde le même poids ou la même importance à tous les auteurs cités. Or ce n'est absolument pas le cas comme il est possible de le constater en reprenant chacun de mes postulats et en indiquant leur correspondance avec les propos des auteurs de mon cadre théorique. Il est à noter que je n'entends pas démontrer l'existence

(78) "... the systems approach is seen as a heuristic process rather than an algorithmic sequence of steps..."

Romiszowski, op. cit., 1981

d'une corrélation parfaite entre mes postulats et les théories des auteurs retenus. Mes postulats trouvent simplement un support ou une correspondance dans les théories des auteurs choisis; il ne saurait s'agir d'un jumelage exact puisque la théorie d'un auteur peut appuyer plus d'un postulat et avoir ainsi influencé une large partie de ma démarche. Ce n'est qu'avec une vue d'ensemble de mes trois postulats et de l'apport théorique des sept auteurs choisis qu'il est possible de vérifier cette assertion; vue d'ensemble qui prendra l'allure d'une brève synthèse:

- l'utilisation du modèle d'apprentissage de Popham et Baker présente l'avantage de satisfaire aux exigences du postulat suivant: l'élève a le droit le plus strict à la réussite de son éducation;

- le postulat de l'école comme système organisé se trouve supporté principalement par le concept de didactique fonctionnelle de Minder et accessoirement par la notion d'individualisation de l'enseignement de Bégin. La didactique proposée par Minder est fonctionnelle et en ce sens peut facilement s'ériger en système organisé; dans une certaine mesure, ce commentaire vaut aussi pour Bégin car la notion même d'individualisation de l'enseignement suppose la création d'un système organisé lorsqu'il s'agira d'individualiser l'enseignement pour un groupe d'élèves.

- les théories de Minder laissent transparaître une dimension humaniste par ses considérations sur l'intérêt et la motivation des élèves et, en ce sens, rejoignent mon postulat de l'école comme milieu de vie. Moyne abonde dans le même sens lorsqu'il parle du respect de la personne de l'élève et lorsqu'il affirme qu'élève et enseignant se doivent d'être de véritables partenaires dans le processus d'éducation/apprentissage.

- les propos de Moyne soutiennent aussi mon dernier postulat, à savoir que l'enseignant est un catalyseur dans la formule pédagogique éducation/apprentissage. La notion qu'élève et enseignant deviennent les partenaires d'un projet pédagogique présage la création et le maintien d'un lien affectif significatif pour chacun d'entre eux.

- l'apport de Gauthier-Poulin et Kolb en rapport avec les conditions et les styles d'apprentissage fournit un appui au postulat de l'école comme milieu de vie; la même remarque s'applique à Provencher lorsqu'il traite des styles d'enseignement.

Cette brève synthèse montre bien que tous les auteurs retenus n'ont pas la même place à l'intérieur du cadre théorique: certains (Gauthier-Poulin, Kolb, Provencher) ayant un apport assez limité par rapport à d'autres (Bégin, Popham-Baker) qui ont une influence sur une large part de ma démarche, tandis que Minder et Moyne ont un impact sur la quasi-totalité du processus d'élaboration et d'essai de mon modèle didactique.

CHAPITRE VIII

CHAPITRE VIII: Première ébauche de modèle didactique.

De façon générale, Joyce et Weil (1980) définissent les modèles didactiques comme des "approches favorisant la création de situations d'apprentissage".(79) De façon spécifique, Maker (1982) définit un modèle didactique comme "un système structuré servant de guide à l'élaboration d'activités ou d'environnements spécifiques d'apprentissage".(80)

Toujours, selon Maker,

"les traits caractéristiques de tout modèle didactique sont:

a) un but ou une sphère d'application identifiés;

(79) Joyce, Weil, op.cit., p.xxiii "... approaches to creating environments for learning"

(80) Maker, op. cit., p. 1. "... a teaching-learning model is a structural framework that serves as a guide for developing specific educational activities and environments..."

b) des postulats explicites et implicites tenant compte, fondamentalement, des caractéristiques de la clientèle d'apprenants et du processus d'éducation/apprentissage;

c) des balises ou points de repère pour l'élaboration d'activités d'apprentissage quotidiennes et spécifiques;

d) des références et des exigences précises pour ces activités d'apprentissage;

e) un cadre théorique supportant son élaboration ou une évaluation de son efficacité."(81)

(81) Marker, op. cit., p. 1 "... the distinguishing features common to teaching-learning models are (a) an identified purpose or area of concentration; (b) underlying explicit and implicit assumptions about the characteristics of learners and about the teaching-learning process; (c) guidelines for developing specific day-to-day learning experiences; (d) definite patterns and requirements for these learning activities; and (e) a body of research surrounding their development or an evaluation of their effectiveness."

A) Conception du modèle didactique

L'ébauche de modèle didactique repose autant sur mes postulats que sur les théories des auteurs constituant le cadre théorique de mon projet de recherche. L'ébauche, outre ces fondements théoriques, est soumise aux aléas d'une démarche intuitive que j'ai toujours utilisée avec succès dans mon enseignement à des adolescents ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Enfin, il est utile de le rappeler, mon ébauche veut rejoindre les trois buts de ma recherche qui sont:

1. d'augmenter les comportements favorables à l'apprentissage;

2. de réduire les comportements nuisibles à l'apprentissage;

3. de motiver les élèves en créant chez eux des habitudes d'apprentissage ou de comportements leur permettant de satisfaire certains de leurs besoins essentiels.

La conception du modèle didactique s'appuie, en outre, sur les définitions de Joyce/Weil et de Maker de ce qu'est un modèle didactique.

Une première définition de l'ébauche de modèle didactique apparaît lorsque je conçois qu'il s'agit d'un "système didactique ouvert" [82]. Cette conception de l'enseignement en tant que système ouvert est, selon moi, fondamentale dans un milieu scolaire en constante évolution. La classe n'est pas un vase clos; c'est une partie inhérente d'un système-école, fonction d'un système-société. L'évolution de la société se répercute à l'école et, logiquement, dans la classe. Le système d'enseignement se doit d'être ouvert s'il veut suivre (ou même parfois, anticiper) les changements qui surviennent dans une école ou une société. Le système d'enseignement se doit d'être ouvert aussi pour accueillir, à chaque début d'année scolaire, les nouveaux groupes d'élèves, les nouveaux élèves si différents les uns des autres: ce n'est pas parce qu'un enseignant possède une certaine expérience de l'enseignement à tel type de clientèle qu'il peut prétendre à une connaissance parfaite et immuable de cette clientèle particulière. Bien entendu, une certaine connaissance de base de la clientèle demeure acquise mais, d'année en année, les changements au niveau d'une partie ou de l'ensemble d'une clientèle sont suffisamment marqués pour qu'il faille en tenir compte, sous peine de laisser stagner la démarche pédagogique.

(82) " ... système ouvert: somme d'événements en interactions et en échange constant avec l'environnement ... " Legendre, R., op. cit., p. 198

Le système d'enseignement ouvert confère au modèle didactique une dimension de souplesse permettant d'accueillir convenablement les nouveaux élèves, de tenir compte des différences individuelles en matière de rythme d'apprentissage ou de faciliter la rétention de l'information, par exemple. Cette souplesse du modèle didactique laisse de la place à l'élève qui peut alors agir, réagir, donner son point de vue, exprimer ses émotions, montrer ce qu'il sait déjà, indiquer ses façons préférées d'apprendre, etc...

Un système ouvert ne suppose pas la liberté ou l'anarchie totale; une certaine marge de manoeuvre reste possible à l'intérieur d'une structure. Le système d'enseignement ouvert est structuré par des éléments tels le programme d'alimentation, les limites des ressources humaines et matérielles, la rigueur du système d'évaluation des apprentissages, etc... Cette première définition de mon modèle didactique comme d'un système ouvert et structuré à la fois correspond aux définitions des stratégies didactiques fonctionnelles et individualisées du cadre théorique.

La deuxième définition de mon modèle didactique est plus pratique afin de rejoindre les buts de ma recherche:

1. l'amenagement de l'environnement est conçu en fonction de l'augmentation des comportements favorables à l'apprentissage:

a) l'acquisition de connaissances en restauration est facilitee par l'alternance de cours théoriques et pratiques. la théorie est transmise aux élèves par des cours magistraux, des démonstrations culinaires, des exercices pratiques suivis d'explications, des exercices de découverte, des recherches individuelles dans les livres de cuisine pour découvrir des recettes ou des techniques nouvelles. La pratique suit l'explication théorique (sauf dans les cas ou intuitivement je pense que le contraire est plus profitable à l'élève et à l'enseignant) et comporte toujours un élément répétitif assurant la maîtrise de l'objectif poursuivi. Toutes ces activités pédagogiques ne sont possibles que dans un local où l'on circule librement, en allant d'un poste de travail à un autre, du réfrigérateur à la cuisinière, du tableau ou sont inscrits les objectifs à la bibliothèque des livres de cuisine, etc...;

b) de meilleures relations personnelles entre les élèves et entre élèves et enseignant sont possibles dans un climat de liberté contrôlée (la liberté des uns contrôlant la liberté des autres). Liberté de parole et liberté d'action ne sont restreintes que par la limite du programme et les contraintes de la vie de groupe: les échanges verbaux sont continuels, on questionne, on s'explique, on se passe des trucs, on partage des découvertes et des succès, on examine les difficultés, on s'encourage en cas d'échecs et on règle les désaccords. J'ai un petit bureau, attenant au local d'alimentation, que j'utilise fréquemment pour rencontrer, individuellement ou en petits groupes, mes élèves afin de créer ou de maintenir des relations interpersonnelles harmonieuses. Je propose aussi aux élèves qui ont des conflits d'utiliser mon bureau pour régler leurs problèmes, ce qui évite que tout le groupe soit dérangé pour un problème qui de toutes façons ne concerne que deux ou trois élèves: à chaque fois que c'est possible, je trouve toujours préférable de laisser mes élèves régler eux-mêmes, entre eux, leurs différends;

c) l'acquisition d'habiletés manuelles et d'expériences de travail est maximisée par la repétition de tâches durant un laps de temps suffisamment long pour que le geste devienne mécanique (un peu comme pour l'apprentissage de la conduite automobile);

d) l'attention et la concentration sont augmentées par le recours à l'individualisation de l'enseignement, par l'alternance constante entre théorie et pratique, par l'utilisation de documents audio-visuels;

e) l'interêt est suscité et maintenu par la participation des élèves au fonctionnement de l'atelier d'alimentation: je les encourage à proposer ou suggérer des améliorations, à critiquer les diverses opérations culinaires, à ventiler leurs frustrations, etc... Le projet pédagogique devient rapidement leur projet et l'atelier, leur atelier. Le cours d'alimentation leur appartient autant comme élèves qu'il m'appartient comme enseignant;

f) le goût de l'effort est développé ou maintenu chez l'élève par le truchement des félicitations et des encouragements que je distribue largement et, dans une certaine mesure, par émulation de cet enseignant que je suis qui met volontiers la main à la pâte, accomplit des tâches ingrates, participe activement aux exercices pratiques dans la joie et la bonne humeur;

g) l'image de soi est [illegible] le reflet du niveau de confiance en soi chez mes élèves. A mesure qu'augmente la confiance en soi, on voit l'image de soi passer de négative à positive. Cette métamorphose est provoquée en minimisant les risques d'échec, en multipliant les encouragements, en maintenant un solide lien affectif et en leur faisant vivre des succès à répétition.

2. la réduction des comportements nuisibles à l'apprentissage est amorcée par l'adaptation périodique du programme d'alimentation que j'effectue de la manière suivante:

2.1 étalement dans le temps des objectifs généraux: le programme, réparti sur trois ans, est divisé en modules qui peuvent être déplacés durant une même année scolaire pour répondre le plus adéquatement possible aux besoins de tel ou tel groupe d'élèves;

2.2 gradation des objectifs terminaux en unités d'apprentissage suffisamment simples pour que l'intégration des connaissances ou techniques soit possible;

2.3 variation des stimuli pour capter l'attention, favoriser la concentration, maintenir l'intérêt dans la présentation de connaissances ou de techniques nouvelles.

a) la difficulté qu'éprouvent mes élèves à lire, écrire et calculer, de même que celles qu'ils ont à exécuter une tâche complexe ou séquentielle est contrée par les séries d'exercices répétitifs que je leur propose à tous les cours. Ils doivent lire leurs recettes au tableau, dans un livre ou dans leur cahier; ils ont à écrire un certain nombre de recettes dans leur cahier; et ils se pratiquent à calculer en mesurant leurs ingrédients, en multipliant ou en divisant des recettes, en vérifiant les temps de cuisson, etc... Les tâches complexes ou séquentielles sont répétées jusqu'à l'obtention d'un seuil de performance acceptable;

b) les élèves présentant des problèmes de retard, d'absentéisme ou de paresse véritable sont rencontrés, en entrevue, tant et aussi longtemps que la difficulté n'est pas surmontée. Ces problèmes en cachent souvent bien d'autres, surtout dans les cas chroniques, et ce n'est sûrement pas en les jugeant sévèrement et en les sermonçant vertement que l'on réussira à faire disparaître ces problèmes: ces élèves n'ont pas à être condamnés, ils ont besoin d'aide;

c) les problèmes d'inattention et de manque de concentration sont partiellement résolus par la réduction des distractions externes et internes chez l'élève; l'action ici ne peut s'exercer qu'à moyen et à long terme;

d) il est possible de contrer le désintéressement assez coutumier des élèves pour la matière en variant fréquemment les styles d'enseignement. Il est bien évident que spontanément je privilégie un style d'enseignement mais une courte incursion dans les autres styles ne peut que produire des effets bénéfiques. Je travaille auprès de mes élèves à deux

niveaux, celui de l'acquisition de connaissances et celui de la modification du comportement. Ces deux composantes essentielles (les connaissances et le comportement) de mon travail sont indissociables tellement elles influent l'une sur l'autre à chaque instant de la démarche pédagogique. Je travaille toujours à ces deux plans avec chacun des élèves qui me sont confiés. Je pratique un enseignement directif, semi-directif ou non-directif selon les groupes ou les individus que j'ai en classe, selon le temps du jour ou de l'année scolaire, selon le niveau de calme ou d'agitation prévalant dans l'école et selon mes dispositions. Il n'y a pas de règle fixe: je me fie beaucoup à mon intuition et à mon expérience de travail auprès d'adolescents. J'écoute beaucoup mes élèves: ils m'apprennent qui ils sont d'année en année, ils me disent ce qu'ils aiment ou ce qu'ils n'aiment pas, ce qui les emballe, ce qui est important pour eux. J'apprends beaucoup d'eux et ils apprennent beaucoup de moi; nous couvrons le programme et le débordons pour qu'ils puissent se préparer à leur futur rôle de citoyens. Le moyen privilégié auquel j'ai recours pour modifier les comportements indésirables de mes élèves

est la série des dix-sept techniques d'intervention de Redl et Wineman[83]: l'ignorance intentionnelle, l'intervention par un signe quelconque, la proximité et le contrôle par le toucher, la participation émotive de l'adulte qui manifeste son intérêt aux activités de l'enfant, l'injection d'affection permettant à l'enfant de garder son contrôle en face des poussées d'anxiété dues à ses pulsions, la décontamination de la tension par l'humour, l'aide opportune, l'interprétation comme intervention, le regroupement, la restructuration, l'appel direct, la restriction dans l'espace et la limitation dans l'usage des outils, le retrait de l'enfant, la contrainte physique, la permission et l'interdiction formelle, les promesses et les récompenses, les punitions et les menaces.

C'est avec souplesse et discernement que j'utilise l'une ou l'autre de ces techniques qui se sont avérées fort efficaces dans toutes mes interventions auprès d'adolescents en difficulté d'adaptation.

(83) Redl, F., Wineman, D. L'enfant agressif, tome II, éd. Fleurus, Paris, 1964, p. 146-222

e) la proposition que je fais à mes élèves de faire des apprentissages par résolution de problèmes à partir d'expériences collées à la réalité tend à leur permettre de surmonter leur manque de confiance en soi et leur peur de l'échec. Les productions culinaires qu'ils réalisent sont vendues à de vrais clients tout au long de l'année scolaire.

3. le projet de café-restaurant que j'ai développé me permet de motiver mes élèves en créant chez eux des habitudes d'apprentissage ou de comportements leur donnant la possibilité de satisfaire certains de leurs besoins essentiels. Il est à noter que j'ai mis sur pied le projet de café-restaurant en même temps que j'ébauchais mon modèle didactique puisqu'il en est partie intégrante. Le café-restaurant n'est pas mon modèle didactique mais presque puisque tout gravite autour de lui. L'atelier d'alimentation c'est un restaurant où sont vendus les mets préparés par les élèves, où les élèves y travaillent bénévolement durant leur période de dîner et où mes élèves et moi collaborons pour en assurer la bonne marche.

L'idée d'un café-restaurant me semblait intéressante pour motiver mes élèves à participer activement au cours d'alimentation. Il faut aussi ajouter que toutes les ressources matérielles étaient en place au local d'alimentation, puisqu'on y avait déjà dispensé des cours de cuisine professionnelle pour les clientèles de Professionnel Court (PC) et de l'Education aux Adultes. L'abolition du Professionnel Court avait fait perdre à ce local sa vocation première. La possibilité d'utiliser l'équipement de cuisine professionnelle facilitait grandement la réalisation du projet de café-restaurant. Intuitivement, il me semblait qu'il pourrait être intéressant pour des élèves de se voir proposer de participer à un tel type de projet pédagogique plutôt que de suivre le cours d'alimentation de façon uniquement théorique.

Le café-restaurant me permettait:

- de susciter et de maintenir l'intérêt pour le cours d'alimentation chez mes élèves;

- de travailler avec mes élèves à un projet commun, ce qui à moyen et à long terme, me donnait l'occasion d'établir avec eux des liens affectifs significatifs ce qui aussi répondait à leurs besoins " d'aimer, d'être aimé et d'être utile à quelque chose ". (84)

- d'aménager l'environnement pédagogique afin de créer chez mes élèves des habitudes d'apprentissage et de comportements leur permettant de développer, entre autre, leur autonomie. L'aménagement de l'environnement s'est fait, graduellement, par l'organisation de postes de travail où les élèves pouvaient, seuls ou en équipes de deux ou trois élèves, travailler à la poursuite des objectifs du programme d'alimentation d'une part et à la production des mets servis au café-restaurant d'autre part. Les élèves ont d'emblée adoré ce type de fonctionnement puisqu'ils s'y sentaient responsables. Et de fait, ils l'étaient.

(84) Glasser, W. Des écoles sans échecs, éd. Fleurus, Paris, 1973, p. 13

- de travailler auprès de mes élèves à deux niveaux, celui de l'acquisition de connaissances et celui de la modification du comportement selon le modèle que j'ai adapté à partir de celui de Popham et de Baker. Ces deux composantes essentielles (les connaissances et le comportement) de mon travail sont indissociables tellement elles influent l'une sur l'autre à chaque instant de la démarche pédagogique. Je travaille toujours à ces deux plans avec chacun des élèves qui me sont confiés. Je pratique un enseignement directif, semi-directif ou non-directif selon les groupes ou les individus que j'ai en classe, selon le temps du jour ou de l'année scolaire, selon le niveau de calme ou d'agitation prévalant dans l'école et selon mes dispositions. Il n'y a pas de règle fixe: je me fie beaucoup à mon intuition et à mon expérience de travail auprès d'adolescents. J'écoute beaucoup mes élèves: ils m'apprennent qui ils sont d'année en année, ils me disent ce qu'ils aiment ou ce qu'ils n'aiment pas, ce qui les emballe, ce qui est important pour eux. J'apprends beaucoup d'eux et ils apprennent beaucoup de moi; nous couvrons le programme et le débordons pour qu'ils puissent se préparer à leur futur rôle de citoyens.

B) Elaboration du modèle didactique

Le modèle didactique que j'ai élaboré est une adaptation du modèle de Popham et Baker [85] qui, au départ, présentait la configuration suivante:

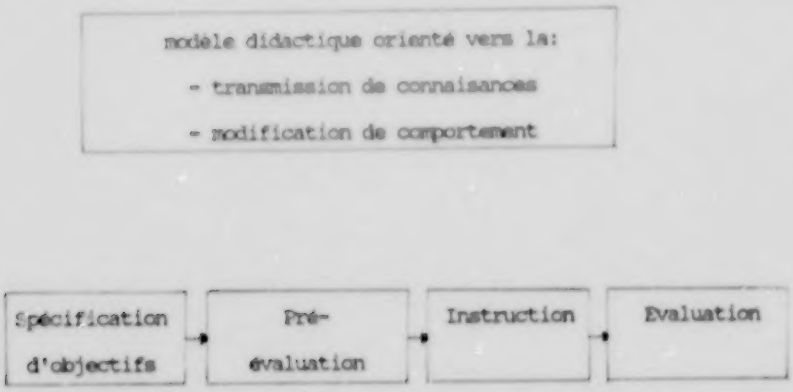


Figure IV: Modèle didactique de Popham et Baker (1970)
(traduction libre)

(85) Popham, Baker, op. cit., 1970

Le modèle de Popham et Baker vise la transmission de connaissances et la modification de comportements en quatre étapes:

1) spécification d'objectis (cognitifs, affectifs ou psychomoteurs);

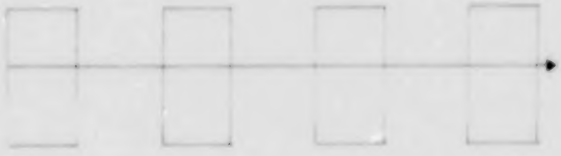
2) pré-évaluation (pré-test vérifiant le degré d'habileté ou la compétence de départ d'un objectif global, intermédiaire ou terminal);

3) instruction (ou enseignement ou processus d'éducation / apprentissage);

4) évaluation (post-test vérifiant le niveau d'atteinte de l'objectif global, intermédiaire ou terminal défini à la pré-évaluation).

A ces quatre étapes, j'en ajoute une cinquième, la rétroaction: mécanisme d'autorégulation du modèle qui, par le fait même devient cyclique. Cette cinquième étape me semble essentielle pour tenir compte de la situation très réelle où l'objectif ne serait pas atteint du premier coup par l'élève. Il faut alors recomencer le processus en spécifiant à nouveau l'objectif, en le divisant en sous-objectifs de façon à rendre la matière davantage accessible et en poursuivant la démarche à travers les trois étapes subséquentes.

Graphiquement, le modèle initial à quatre étapes était linéaire et se représentait de la façon suivante:



L'adaptation de ce modèle par l'ajout d'une cinquième étape, la rétro-action, en fait un modèle à boucle qui, graphiquement, se représente de la façon suivante:

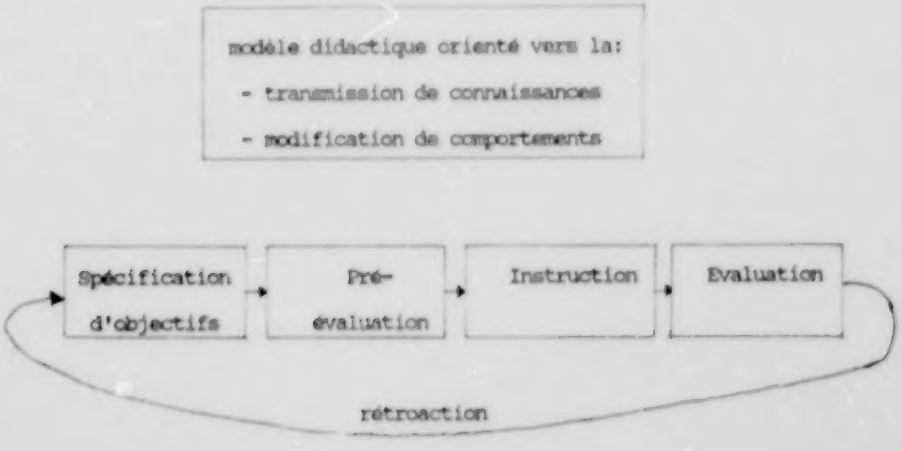


Figure V: Modèle didactique à boucle adapté de Popham et Baker (1970) par Baril (1987)

L'adaptation du modèle de Popham et Baker est la résultante d'une démarche logique et pose le premier jalon du processus d'élaboration et d'essai de mon modèle didactique. J'ai dit plus haut avoir choisi le modèle de Popham et Baker comme point de départ lorsque j'ai voulu élaborer mon modèle didactique: ce n'était pas sans raison. La formule pédagogique proposée par ces auteurs est, par sa simplicité et sa précision, très facilement applicable aux situations d'apprentissage se vivant dans mon atelier. La formule me plaît beaucoup puisqu'elle me facilite grandement la gestion des apprentissages de mes élèves; la formule convient bien à mes élèves qui la trouvent sécurisante: ils savent toujours où ils s'en vont, à tout instant du processus d'éducation/apprentissage. Toutefois, le modèle de Popham et Baker est, en soi, une démarche linéaire partant d'un point "A" et aboutissant à un point "B". La démarche est toujours la même et ne permet pas, par la définition qu'en donnent ses auteurs, de reprise en cas d'échec total ou d'atteinte partielle de l'objectif de départ. C'est pour cette raison que, précisément, j'ai adapté ce modèle en lui ajoutant une cinquième étape de rétroaction qui permet de recommencer le processus en spécifiant à nouveau l'objectif ou en le divisant en sous-objectifs de façon à rendre la matière davantage accessible. Le nouveau modèle d'apprentissage présente l'avantage de satisfaire aux exigences d'un de mes postulats

les plus importants, à savoir que l'élève a le droit le plus strict à la réussite de son éducation. L'application de mon postulat se trouve cristallisée dans ce nouveau modèle qui aide l'élève à surmonter ses échecs, qui laisse place à l'erreur revue et corrigée et qui légitime en quelque sorte le succès. Ainsi, l'élève n'a pas qu'une seule chance de réussir comme le prévoyait le modèle initial; il n'est pas prisonnier de la formule d'évaluation dite "pass-fail" (réussite-échec) que l'on retrouve très largement utilisée dans nos écoles. Au contraire, le modèle adapté rend possible, par sa souplesse, la construction d'une formule d'évaluation propre à chaque élève qui, en progressant à son rythme, reçoit suffisamment d'encouragement pour évoluer de succès en succès.

La correspondance entre le graphique de la page suivante et celui de Popham et Baker permet de voir clairement que le modèle initial était linéaire alors que le modèle adapté est cyclique par l'adjonction de boucles successives montrant les reprises de l'élève poursuivant l'objectif de départ.

A l'intérieur du modèle adapté, la démarche, nous l'avons déjà vue est cyclique: il s'agit d'un modèle à boucles successives correspondant à la représentation graphique suivante:

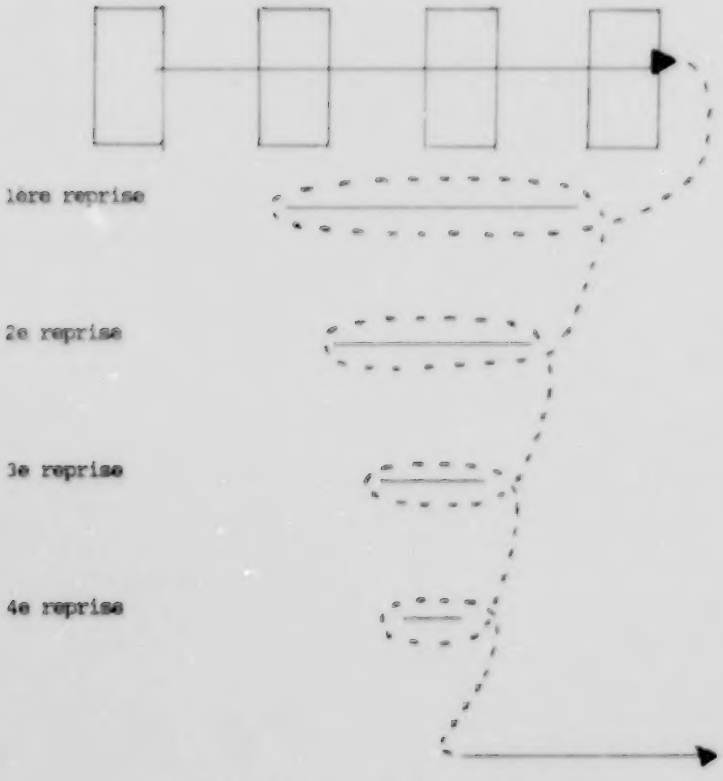


Figure VI: Modèle didactique à boucles successives (1987)

Cette ébauche de modèle didactique s'accompagne d'une formule d'évaluation que j'ai voulu concomitante à ma démarche. Une première forme d'évaluation porte sur l'acquisition de connaissances par mes élèves: évaluation continue, formative et sommative (voir Appendice A). Une seconde forme d'évaluation porte sur la modification de comportements: contrats et fiche de suivi de l'élève. Ces deux formes d'évaluation ne sont pas unilatérales ou uniquement de mon ressort; les élèves y participent par un processus d'auto-évaluation qu'ils vivent à tous leurs cours d'alimentation: ils prennent les présences, notent les retards et s'accordent une note (sur 100) pour la qualité de leur travail et l'excellence de leur comportement. Au moins une fois par mois, chaque groupe et moi évaluons, lors de sessions de feedback, le fonctionnement de l'atelier d'alimentation dans un climat de complète liberté: nous posons un regard critique sur toute notre démarche: l'atmosphère, le fonctionnement du groupe, les succès, les problèmes à régler, leurs façons d'apprendre, mes façons d'enseigner, tout y passe et c'est très sain. Finalement, la dernière forme d'évaluation que j'utilise est globale et se fait au moyen d'un journal de bord où je note tout ce qui se passe à l'atelier, en même temps que s'élabore et se précise mon modèle didactique.

L'ébauche de modèle didactique s'est actualisée dans la mise à l'essai d'une forme de café-restaurant et lorsque j'ai amorcé l'élaboration d'un projet pédagogique de café-restaurant et du modèle pédagogique qui en est partie inhérente, j'ai fonctionné de deux façons: intuitivement et logiquement.

Intuitivement, je savais devoir trouver autre chose à présenter à mes élèves que les différentes approches et formules pédagogiques utilisées précédemment. Je savais aussi que le programme que j'utilisais, celui de cuisine professionnelle, n'était pas articulé séquentiellement de façon à ce que mes élèves puissent faire des liens entre les diverses parties et ainsi faire des apprentissages significatifs. Je savais, finalement, que l'administration de l'école n'accepterait jamais de me confier un budget suffisant pour qu'un café-restaurant puisse fonctionner durant toute l'année scolaire. J'étais convaincu par expérience de la chose scolaire, qu'elle m'allouerait un budget de départ, qu'elle évaluerait la situation lorsque ce budget serait tout dépensé et qu'elle injecterait un budget supplémentaire pour terminer l'année, si tout allait bien.

J'ai donc entrepris, logiquement et systématiquement, une démarche qui me demanderait deux ou trois années d'investissement et qui me permettrait de concilier les exigences de l'administration, les besoins et intérêts de mes élèves et ma façon de comprendre mon travail d'enseignant.

Dans un premier temps, avec quatre consoeurs de travail, enseignantes responsables de l'atelier d'alimentation dans quatre autres écoles secondaires de la région, et avec l'aide de deux

conseillers pédagogiques et d'une coordonnatrice aux ressources humaines, nous avons entrepris l'adaptation du programme de cuisine professionnelle, dispensé en un an, en un programme d'alimentation, réparti sur trois ans et divisé en quatre étapes pour satisfaire aux exigences du calendrier scolaire. Nous avons conservé la formulation originale du programme, à savoir le fonctionnement par objectifs puisqu'ainsi il était très facile d'individualiser l'enseignement et de permettre à chaque élève de suivre véritablement son propre rythme d'apprentissage. Nous avons aussi déterminé à l'avance le temps, en nombre de périodes de 50 minutes, alloué à la théorie et à la pratique, de même que les pourcentages accordés à l'évaluation formative, sommative et à l'examen synthèse de façon à ce que l'évaluation soit continue. Ce travail a été effectué durant les journées pédagogiques, en cours d'année scolaire et a eu pour résultat la production d'un document beaucoup trop volumineux pour que je le reproduise ici; par contre, une synthèse du programme (appendice A) permet d'en avoir une bonne idée.

Dans un deuxième temps, j'ai obtenu de l'administration un budget de départ et la possibilité d'ouvrir un café-restaurant un certain nombre de fois par cycle de 6 jours afin de vérifier laquelle des formules plairait davantage aux élèves et aux clients potentiels (le personnel de l'école).

Dans un troisième temps, j'ai consacré plusieurs cours, avec chacun de mes groupes d'élèves, à discuter quelle formule de café-restaurant serait la plus intéressante pour tout le monde. Evidemment, nous ne faisions pas que discuter du restaurant durant les cours, nous avons fait alterner ces discussions avec des cours théoriques et pratiques pour suivre le programme et aussi, de façon très réaliste, pour être en mesure d'ouvrir le restaurant le jour où nous déciderions de le faire.

Il est utile de rappeler ici la disposition des lieux physiques: le local d'alimentation comprend deux parties, une classe avec tables de travail, chaises, tableau, babillard, écran de projection et un atelier avec tout l'équipement nécessaire à l'enseignement de la matière, à la production de mets en petites, moyennes et grandes quantités: surfaces de travail en bois ou en acier inoxydable, fourneaux, plaques chauffantes, éléments, cafetière automatique, friteuse, autoclave, malaxeur, four à convection, salamandre, éviers, lave-vaisselle, ustensiles de cuisine, etc.

C'est dans ce local que, timidement, prudemment et avec l'aide d'une autre enseignante, mes élèves et moi avons commencé à ouvrir le café-restaurant un midi/semaine; et lorsque je mentionne "une autre enseignante, mes élèves et moi", c'est pour indiquer clairement le fait que nous étions des partenaires dans cette aventure pédagogique, même si ne l'étions pas tous au même titre.

Nous avons baptisé notre restaurant "Le café au tournant de la rivière" afin d'établir une forme de sentiment d'appartenance.

Nous avons convenu d'un menu-type:

- une soupe, un potage ou une crème
- une entrée, chaude ou froide
- un dessert
- thé ou café 3.00$

à prix fixe qui serait toujours servi le même jour d'un cycle de 6 jours, de sorte que nous devions changer de midi toutes les semaines. Cette situation, loin d'être pratique en restauration, ne pouvait absolument pas être évitée afin de tenir compte des horaires d'élèves ou d'enseignants organisés selon un cycle de 6 jours.

Durant tout le temps qu'a duré ce premier essai, nous avons organisé, structuré, évalué et réorganisé tout ce qui était susceptible de l'être: les commandes d'épicerie, l'entreposage des denrées, la transformation des matières premières, l'élaboration des menus, la recherche des recettes, les essais de nouvelles recettes avec dégustation pour déterminer leur rejet ou leur utilisation future, l'exécution de recettes éprouvées et populaires, l'organisation du travail de préparation et de service de la

nourriture, sans oublier le travail d'entretien du Café. Nous avons beaucoup structuré la démarche mais pas totalement, trouvant primordial de laisser la porte ouverte aux initiatives, aux idées nouvelles, aux remises en question de telle ou telle mini-structure. Cette façon de fonctionner m'a permis de noter dans un cahier de bord, en cours de démarche, ce qui allait bien, allait moins bien ou n'allait pas du tout, les idées à conserver, rejeter ou exploiter, les initiatives heureuses ou malheureuses. Cette façon de fonctionner a aussi permis au temps de faire son oeuvre, aux élèves de s'acclimater, aux clients de devenir des habitués, à l'administration de vérifier la rentabilité du projet, aux mentalités de changer lorsqu'on voyait dans une école des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage préparer une bonne nourriture, bien la présenter et la servir de façon très acceptable. Bref, cette première tentative s'avérait un franc succès.

Et nous avons continué notre démarche en y ajoutant le service du café avant le premier cours du matin et durant la pause de l'avant-midi pour rentabiliser davantage notre projet. Nous avons aussi entrepris une production quotidienne de six douzaines de muffins que nous écoulions dans la même journée. Le café et les muffins nous permettaient de faire un peu plus de profits qui étaient réaffectés au budget de l'atelier afin d'en venir, éventuellement, à atteindre un de mes objectifs de départ, à savoir que l'atelier puisse s'autofinancer.

A la demande des élèves, nous avons organisé un deuxième dîner de type "fastfood": hot dogs, hamburgers, frites, sundaes. Se sont-ils lassés de préparer des crèmes d'asperge ou de brocoli, des potages au navet ou des soupes aux légumes, des salades composées, des crêpes farcies au jambon ou des vols-au-vent à la dinde, de faire des gâteaux, biscuits, poudings, tartes? Ont-ils voulu se rapprocher de cette nourriture si chère à leurs papilles? Pour ma part, leur proposition me séduisait à cause de la simplicité du menu, de la facilité d'exécution, de l'élément répétitif dans ce genre de cuisson et de préparation et, plus important encore, de la possibilité de structurer un certain nombre de postes de travail autonomes, de leur permettre l'acquisition d'une expérience facilement transférable au marché du travail.

Il est à noter que mon projet pédagogique ne comporte pas que ces deux dimensions; il est beaucoup plus large et plus vaste. Mon projet pédagogique est, en fait, le système organisé d'enseignement que j'utilise avec les quatre groupes d'élèves inscrits au cours d'alimentation. Mon projet pédagogique est un ensemble de quatre sous-projets pédagogiques: chaque sous-projet s'adressant à un groupe d'élèves en particulier. Ce fonctionnement, par ensemble et sous-ensembles, me permet de particulariser mon enseignement pour chacun des groupes d'élèves dont j'ai la responsabilité. Chaque groupe d'élèves a son sous-projet propre puisque tous mes groupes sont différents les uns des autres. Evidemment, il existe des ressemblances d'un groupe à l'autre mais, pour mes élèves et pour moi, il est important que chaque groupe ait son sous-projet bien à lui.

Cette façon de faire me facilite la tâche de gestion des apprentissages que je dois effectuer quotidiennement et permet, en outre, à chaque groupe d'élèves de s'approprier une partie du projet pédagogique global. Mon maxi-projet c'est le café-restaurant qui est constitué d'autant de mini-projets que j'ai de groupe d'élèves. A titre d'exemple:

- le groupe # 1 (élèves de secondaire pratique 2) a un mini-projet d'initiation au travail en atelier d'alimentation: notions de base, réception et conservation des denrées, première transformation des denrées (préparation des légumes et des bouillons, apprentissage de cuissons simples, etc.);

- le groupe # 2 (élèves ayant une déficience mentale légère) a un mini-projet de comptoir de salades (préparation des légumes, viandes froides et fromages, préparation et présentation des salades simples et composées, service au comptoir tous les midis);

- le groupe # 3 (élèves de secondaire pratique 3) a un mini-projet de préparation et de service d'un repas par semaine à partir du menu-type suivant:

  soupe, potage ou crème
  entrée, chaude ou froide
  dessert
  thé, café

- le groupe # 4 (élèves de secondaire pratique 4) a un mini-projet de préparation et de service d'un repas par semaine à partir du menu-type suivant:

  hot dog

  hamburger

  frites

  sauce

  sundaes (caramel, chocolat)

  boissons gazeuses, thé, café

Au cours des pages précédentes, il a été possible de voir comment s'est ébauché mon modèle didactique. L'élaboration et la mise à l'essai de ce modèle didactique se sont effectuées à l'aide d'un modèle méthodologique de résolution de problèmes (chapitre suivant) qui m'est apparu aussi intéressant que pratique pour servir ma démarche.

CHAPITRE IX

CHAPITRE IX: Méthodologie

Il n'aurait pas été posible de mener à terme mon projet sans utiliser de cadre méthodologique; celui que j'ai retenu me plaisait par son recours constant à la créativité.

A) Présentation du modèle méthodologique

Au cours de ma recherche, j'ai utilisé le "modèle de résolution de problèmes de façon créative"(86) de Osborn (1982) et Parnes (1963) qui:

> "met l'emphase sur la production d'une variété d'alternatives avant de procéder au choix ou à l'expérimentation d'une solution, de façon à différer le plus possible le jugement permettant ainsi l'émergence d'idées farfelues qui pourraient bien s'avérer être les meilleures."(87)

A l'origine, ce modèle comprenait cinq étapes, réelles, et une sixième étape, virtuelle; je lui en ai ajouté une septième, le retour.

(86) Maker, op. cit., p. 177

(87) "its emphasis on the generation of a variety of alternatives before selecting or implementing a solution, defering judgment during ideation or generation of alternatives to avoid inhibiting even the wildest possibilities, which may turn out to be the best ideas".
Ibid, p. 177

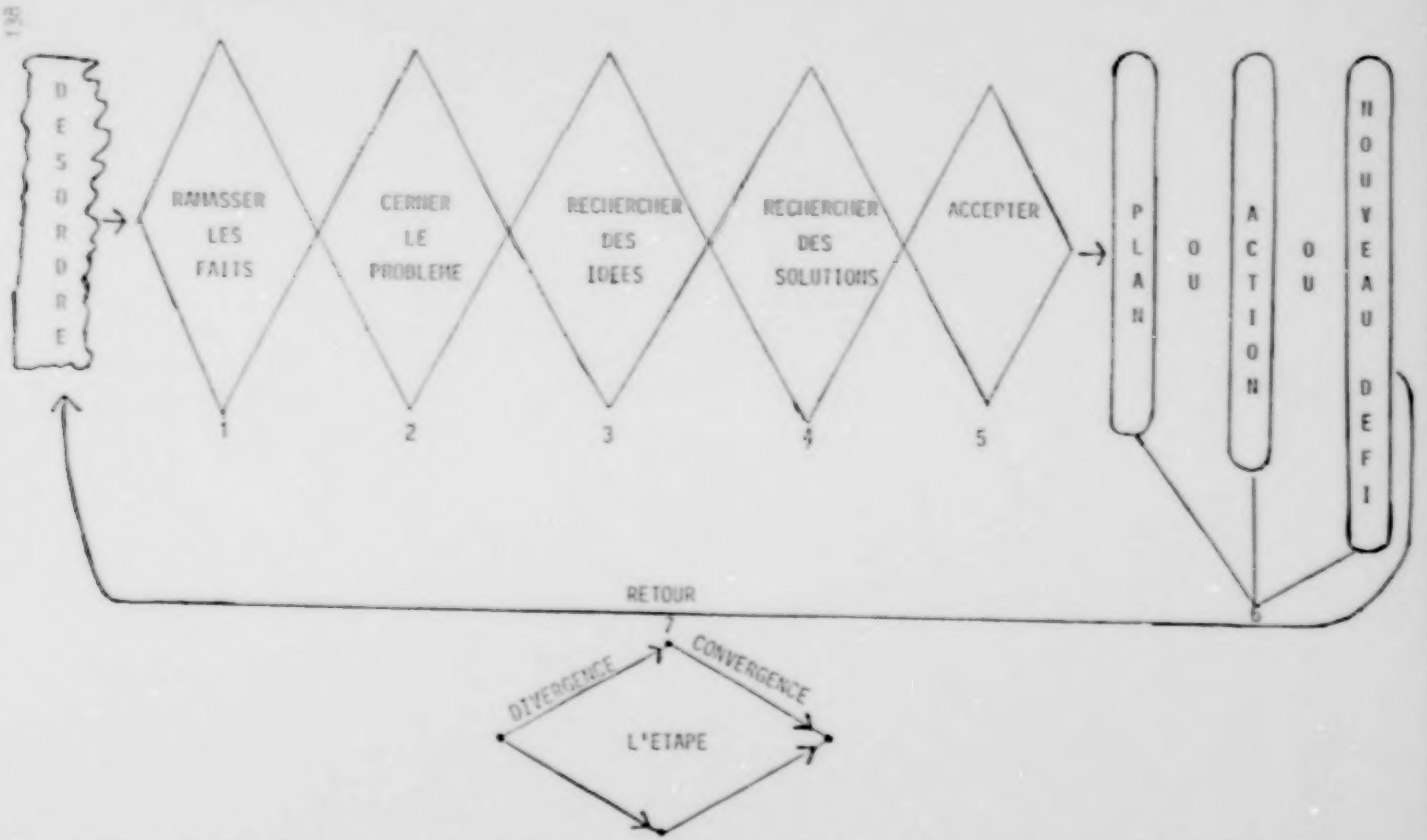


Figure VII: Modèle méthodologique de résolution de problème de façon créative d'Osborn et Parnes (1976)
Noller, R.B., Parnes, S.J., Biondi, A.M., Creative Actionbook: Revised edition of creative behavior workbook
New York: Charles Scribner's Sons, 1976 ... cité dans Maker, op. cit. p. 183
Traduit et adapté par Baril (1987)

B. Mode d'emploi

Le modèle de résolution de problèmes de façon créative comprend cinq étapes qu'il est important de décortiquer pour bien saisir la démarche qu'il sous-tend:

Etape I: ramasser les faits

Cette étape est essentiellement une exploration des faits de la situation problématique où l'on analyse ce qui est connu du désordre initial ("mess") (88) et où l'on procède à la cueillette de l'information par rapport au problème imprécis que l'on a identifié.

(88) Maker, op.cit., p. 177

Etape 2: cerner le problème

Au cours de cette étape, on examine des problèmes possibles sous divers angles ou à partir de divers points de vue, de façon à pouvoir isoler les problèmes majeurs desquels l'on tirera un problème encore imprécis. Le problème imprécis est reformulé en termes de solutions possibles, par exemple en imaginant un plan d'action ou des alternatives de plan d'action.

Etape 3: recherche des idées

Cette étape en est une de production d'autant d'idées et de solutions ou d'éléments de solution que possible en utilisant, par exemple, le brainstorming.

Etape 4: recherche des solutions

Il s'agit pendant cette étape de choisir parmi les alternatives de solution imaginées au cours des deux étapes précédentes, celles qui présentent le plus de potentiel pour la

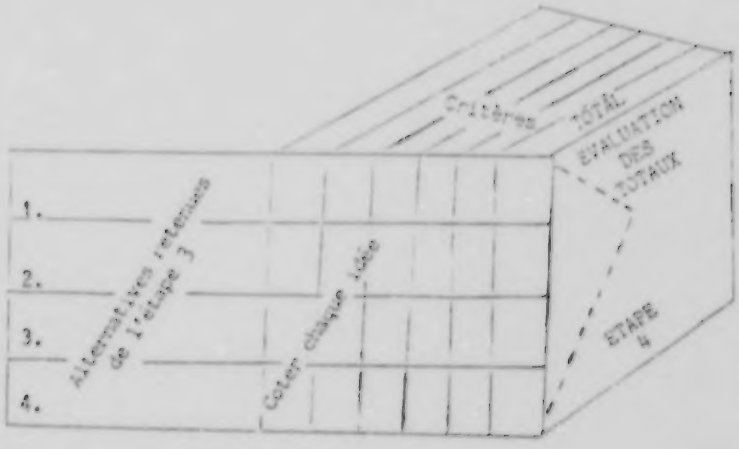


Figure VIII: Grille de critères d'évaluation des alternatives (1976)

Source: Noller, R.B., Parnes, S.J., Biondi A.M., Creative actionbook: revised edition of creative behavior workbook, Charles Scribner's Sons, New York, 1976 ... cité dans Maker, op. cit., p. 184

Traduit par Baril (1987)

résolution du problème. Les auteurs proposent d'effectuer ce choix au moyen d'une " grille de critères d'évaluation des alternatives (grid for use in selecting and evaluating alternative solutions)",(89) à bâtir à partir des informations recueillies à l'étape 3. Le choix des critères appartient à l'utilisateur de la grille et servent à coter chacune des alternatives retenues de l'étape 3 par le moyen d'une échelle d'évaluation du type suivant:

1. pauvre
2. passable
3. bonne

Etape 5: accepter

Cette dernière étape est consacrée au développement de l'action et à l'examen de toutes les implications de son élaboration et de son évaluation, y compris les réactions de tous les clients ou intervenants concernés.

(89) Maker, op. cit., p. 184

Etape 6: plan, action ou nouveau défi

Cette étape n'en est pas une véritablement: il s'agit plutôt d'une résultante, d'une conséquence logique des cinq étapes précédentes. A ce stade-ci, il faut choisir entre un plan, une action ou un nouveau défi.

En utilisant ce modèle, on enclenche une démarche cyclique: en partant du désordre initial et en effectuant un passage à travers chacune des cinq étapes du processus, on aboutit à un plan ou à une action (étape 6) dont on fait l'essai pendant un certain laps de temps, tout en ayant conscience de l'impossibilité de régler tous les problèmes présents dans le désordre initial. La septième étape, le retour, permet de refaire un deuxième, un troisième ou un "x"ième passage à travers les étapes en reprenant à chaque fois le cycle: désordre, cinq étapes et plan ou action de façon à réduire de plus en plus la masse des problèmes identifiés dans le désordre original. En bout de démarche, on a réussi à vider le désordre initial de sa masse de problèmes et le résultat, le plan ou l'action, sera une solution très précise à la problématique identifiée au départ.

La notion de cycle se retrouve, en outre, à l'intérieur même de chacune des cinq étapes: il s'agit du cycle divergences / convergences. A l'intérieur de l'étape, la démarche est toujours

double: divergence dans un premier temps, convergence dans un deuxième temps. Le but de cette démarche est de différer le plus possible le jugement d'éviter de s'engager trop hâtivement dans un plan ou une action sans avoir, au préalable et en détail, examiné toutes les alternatives imaginées. La septième étape, celle du retour, bien que conférant la notion de cycle à l'ensemble du processus, n'est pas cyclique en elle-même: elle n'est que directionnelle et ne sert qu'à indiquer qu'un autre passage à travers le cycle complet est toujours possible.

Au cours des trois dernières années, j'ai fait, seul et avec une consoeur de travail, l'expérience d'une action qui tentait de motiver les élèves inscrits à l'atelier d'alimentation. Cette consoeur de travail, arrivant d'une autre école et pratiquant elle-même une forme de pédagogie voisine de la mienne, s'est portée volontaire pour participer à mon projet à titre d'observatrice et de participante à certaines parties de ma démarche.

La première année, c'est à partir de la méthode d'essai et d'erreur que l'expérience s'est faite:

- l'utilisation de différentes approches pour intéresser les élèves à l'atelier (directives, non-directives, participatives);

- recours à des propositions pédagogiques différentes pour cadrer l'apprentissage des élèves (cours théoriques, cours pratiques, discussions);

- essai de diverses formules d'évaluation des apprentissages (formative, sommative, orale et écrite, par le prof, par le groupe, par l'élève).

L'unique critère d'évaluation de cette première année a été celui du niveau de satisfaction des élèves, de l'enseignant et de la direction; démarche très subjective où le niveau de satisfaction fut mesuré par les commentaires recueillis lors d'entrevues individuelles et collectives. Dans l'ensemble, j'ai jugé "bon" le niveau de satisfaction à partir de commentaires du type:

"t'es pas un prof comme les autres, tu nous écoutes toi, tu nous comprends".

"on sent pas que le prof est mieux que nous autres, on est égal".

"c'est pas une classe comme on est habitués (d'avoir), c'est mêlant: les autres classes restent pareilles, ici on sais pas quelle sorte de classe que c'est, c'est mêlant".

- recours à des propositions pédagogiques différentes pour cadrer l'apprentissage des élèves (cours théoriques, cours pratiques, discussions);

- essai de diverses formules d'évaluation des apprentissages (formative, sommative, orale et écrite, par le prof, par le groupe, par l'élève).

L'unique critère d'évaluation de cette première année a été celui du niveau de satisfaction des élèves, de l'enseignant et de la direction; démarche très subjective où le niveau de satisfaction fut mesuré par les commentaires recueillis lors d'entrevues individuelles et collectives. Dans l'ensemble, j'ai jugé "bon" le niveau de satisfaction à partir de commentaires du type:

"t'es pas un prof comme les autres, tu nous écoutes toi, tu nous comprends".

"on sent pas que le prof est mieux que nous autres, on est égal".

"c'est pas une classe comme on est habitués (d'avoir), c'est mêlant: les autres classes restent pareilles, ici on sais pas quelle sorte de classe que c'est, c'est mêlant".

"moi j'aime pas ça, faut parler, on est obligés de parler, ben, on est pas obligés de parler mais il yu en a qui parlent, qui disent ce qu'y aiment, ce qu'y aiment pas, t'as l'air niaiseuse si tu parles pas, non, j'aime pas ça".

"j'hai ça les cours de même, faut trop travailler, les autres cours, c'est mieux, tu t'assis, tu fais l'ouvrage du prof, la feuille qu'y te donne à faire, tu prends ton temps, tu te fais corriger, t'as ta note, t'es tranquille, ici, faut que t'écrives ta recette, que tu fasses ta recette, que t'a fasse cuire, ça prend ton tablier, les mains nettes, des faois tu manques ta recette, c'est brûlé, ça goûte pas bon, on travaille trop, faut parler, dire la note qu'on a pour le cours, dire pourquoi on s'est mis la note, j'aime pas ça".

"c'est le fun, j'aime ben le cours d'aliment, le prof est sharp, y joke avec nous autres, y est pas toujours sérieux, y est toujours de bonne humeur, jamais choqué même si tu fais une gaffe, tu casses quelque chose, tu renverses quelque chose, y rit avec toi".

"j'aime ça le cours, on peut s'essayer même si on est pas bon au commencement. Le prof y nous aide, les autres nous aident, tout le monde s'aide".

Ces quelques commentaires d'élèves, ajoutés à l'évaluation informelle de la direction de l'école en fin d'année: "excellent pédagogue... très proche de ses élèves ... très bonne initiative pédagogique à continuer, à structurer...", m'ont donné le goût de continuer l'essai d'une approche pédagogique différente, d'une nouvelle didactique, mais d'une façon plus systématique qu'au cours de la première année. La deuxième année, la méthode retenue fut celle de la résolution de problèmes de façon créative (Osborn - Parnes) où j'ai fait un premier passage à travers les cinq étapes. Durant la troisième année (1986-1987), j'ai effectué un deuxième passage à travers le même modèle.

CHAPITRE X

CHAPITRE X: Intervention ou utilisation et essai du modèle didactique.

L'intervention est, à la fois, l'élaboration (ou le développement) du modèle didactique, à partir de l'ébauche, par les passages successifs et son essai à partir des actions concrètes colligées par une cueillette de données.

A. Les passages successifs

Cette section fera systématiquement l'examen des deux passages à travers la méthode de résolution de problèmes de façon créative.

Le premier passage a eu lieu durant l'année scolaire 1985-1986 et le second s'est effectué en 1986-1987. Ces deux passages permettront d'élaborer et d'évaluer davantage mon modèle didactique en développant et en précisant l'ébauche présentée.

B. Premier passage

1er passage: étape 1 (ramasser les faits)

L'examen d'un premier document de travail: "Le programme de formation intégrée: définition de problématique" (90) permet de faire ressortir les problèmes de fonctionnement de la première année d'implantation des classes spéciales à l'école secondaire Grande-Rivière; ces problèmes de fonctionnement ont eu un impact considérable sur la motivation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'intégration de cette clientèle au niveau secondaire:

- se fait par le moyen d'un calque du système régulier (où les élèves n'ont pas de troubles graves d'apprentissage);

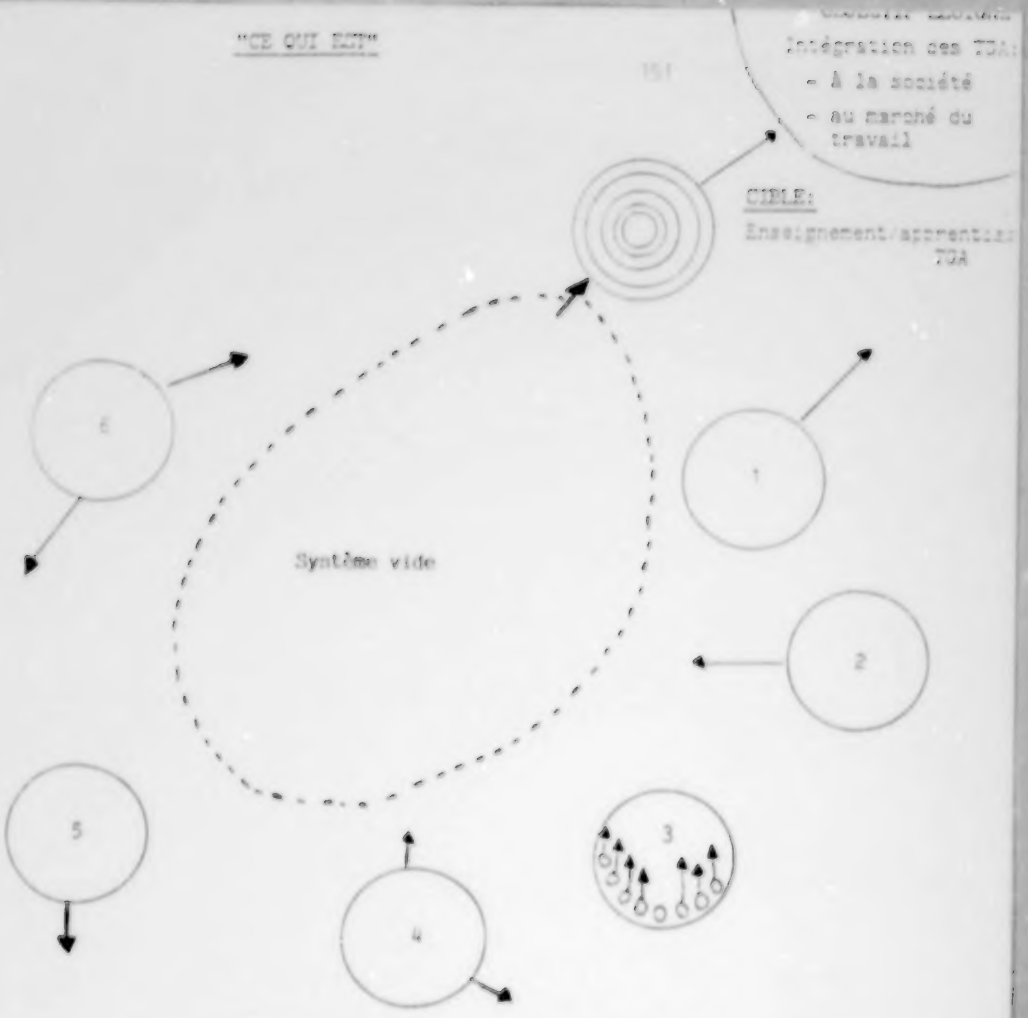
- articule inadéquatement les éléments du système adapté d'intervention (le programme de formation intégrée - PFI) auprès de ces élèves;

(90) Baril, Le programme de formation intégrée ... (1984), op. cit., p. 9-10

Il est possible d'illustrer la situation de "ce qui est" au moyen de la figure "Ce qui est" et d'avoir, alors, très clairement l'image d'un système vide où les sous-systèmes qui le composent gravitent à l'extérieur de la frontière en raison des forces qui les animent:

- évaluation: formative/sommative incongruente;
- discipline: répressive;
- conditions de travail: calquées sur celles prévalant au secteur régulier;
- bilan fonctionnel: en voie d'opérationalisation;
- programmes: en voie d'adaptation;
- équipe: tendant à se doter d'une philosophie commune d'intervention, mais ayant des pertes d'énergie importantes.

La représentation graphique de ce système vide permet de voir que les forces animant les sous-systèmes ne convergent pas également vers l'atteinte de la cible et, à plus long terme, ne permettront pas l'atteinte de l'objectif éloigné.



1. Condition de travail: locaux, méthodologie, horaire
2. Bilan fonctionnel
3. Equipe
4. Programme
5. Discipline
6. Evaluation

Figure IX: "Ce qui est"
source: Baril, Le programme de formation intégrée..., 1984, op.cit., p. 8

L'examen d'un deuxième document: "Expérimentation d'un mode systémique d'intervention éducative communautaire dans une polyvalente de l'Outaouais" (91) vient corroborer les difficultés de fonctionnement relevées lors de l'examen du premier document et identifie, au niveau de l'école et de la famille, d'autres problèmes influant sur la motivation des élèves et l'intérêt qu'ils portent à l'école.

Bien que le cheminement IV proposé par le M.E.Q., nommé P.F.I. à l'école Grande-Rivière, semble être pratiquement le seul cheminement disponible pour les élèves vivant de réelles difficultés d'adaptation, peu ou pas de prévisions ont été faites afin d'intégrer cette clientèle à l'école secondaire. Ce nouveau cheminement propose des objectifs nouveaux, mais ne donne aucune indication quant aux moyens pour les atteindre. Certains prétendent que l'atteinte de ces objectifs impliquerait une refonte complète du système déjà en place (Baril, 1984) (Laurendeau, Baril et Lapointe, 1984). On peut, au moins, signaler que peu d'informations sont disponibles sur le plan

(91) Laurendeau, Baril, Proulx-Lapointe, Expérimentation d'un mode systémique d'intervention ... op. cit., p. 3-4

pédagogique: adaptations nécessaires aux programmes, à l'enseignement; modalités particulières d'évaluation pour des objectifs nouveaux, différents; organisation matérielle et physique proposée; les activités requises (cours, stages, ateliers, etc...). De plus, aucune information n'est donnée quant aux modalités [illegible] psycho-éducatif souhaitables ou essentielles à la réussite d'un tel projet. Enfin, tout indique que l'on croit qu'une telle réforme pédagogique se fera sans aucun aménagement d'ordre administratif; nulle part on ne mentionne la formation requise pour les enseignants, les ratios maître/élèves, les ententes école-milieu, etc....

Dans ce cadre plutôt flou, les polyvalentes doivent intégrer une clientèle qu'elles connaissent peu ou pas, dans des programmes quasi-inexistants et dans un cadre physique conçu pour la clientèle des années 60-70, clientèle alors systématiquement purgée de tous les sujets vivant une difficulté sérieuse. Il en résulte donc une certaine improvisation des moyens mis en place pour effectuer cette intégration. Dans un deuxième temps, il devient alors essentiel de s'interroger sur la valeur et l'efficacité des moyens mis en place et, s'il y a lieu, d'en suggérer de nouveaux. Pour ce faire, la démarche suivante a été mise sur pied:

1. déterminer la perception qu'ont ces jeunes de la Polyvalente;

2. voir en quoi ces perceptions diffèrent de celles des groupes d'élèves inscrits aux programmes régulier et professionnel;

3. déterminer en quoi l'école répond ou non aux attentes des divers groupes;

Cette démarche s'est effectuée par l'administration du questionnaire [92] qui sert à prédire l'abandon scolaire aux groupes d'élèves de l'E.D.A.A. et du secteur régulier.

(92) M.E.Q., **Mon vécu à l'école secondaire**, Québec, 1984

1er passage: étape 2 (cerner le problème)

En reprenant le premier document examiné à l'étape 1 [93] et en se référant à la figure "Ce qui est", il est possible de se représenter "ce qui devrait être" par un système où les sous-systèmes qui le composent sont situés à l'intérieur de la frontière qui sépare le P.F.I. du reste de la polyvalente. Les sous-systèmes voient converger leurs forces vers l'atteinte de la cible et, éventuellement, de l'objectif éloigné: la figure X nous aidera à voir "ce qui devrait être".

L'intégration des élèves ayant des troubles d'apprentissage:

- devrait se faire par le moyen d'un système adapté de fonctionnement répondant à leurs besoins;

- devrait articuler adéquatement les éléments du système adapté d'intervention (P.F.I.) auprès de cette clientèle:

- équipe:

  - catalyser les énergies des membres autour d'une philosophie commune d'intervention;

  - utiliser la fonction synergique du système.

(93) Baril, Le programme ... (1984), op. cit., p. 22-23

- **programme:**

  - à adapter pour que la clientèle puisse atteindre les mêmes objectifs que ceux du secteur régulier, mais en prenant davantage de temps pour ce faire.

- **conditions de travail:**

  - à définir en équipe pour procurer à la clientèle des conditions facilitant son éducation/apprentissage (locaux, méthodologie, horaires).

- **discipline:**

  - développer un modus vivendi par contrats de comportement entre l'enseignant et l'élève.

- **bilan fonctionnel:**

  - à opérationaliser pour encadrer l'éducation/apprentissage et le comportement de la clientèle.

"CE QUI DEVRAIT ETRE"

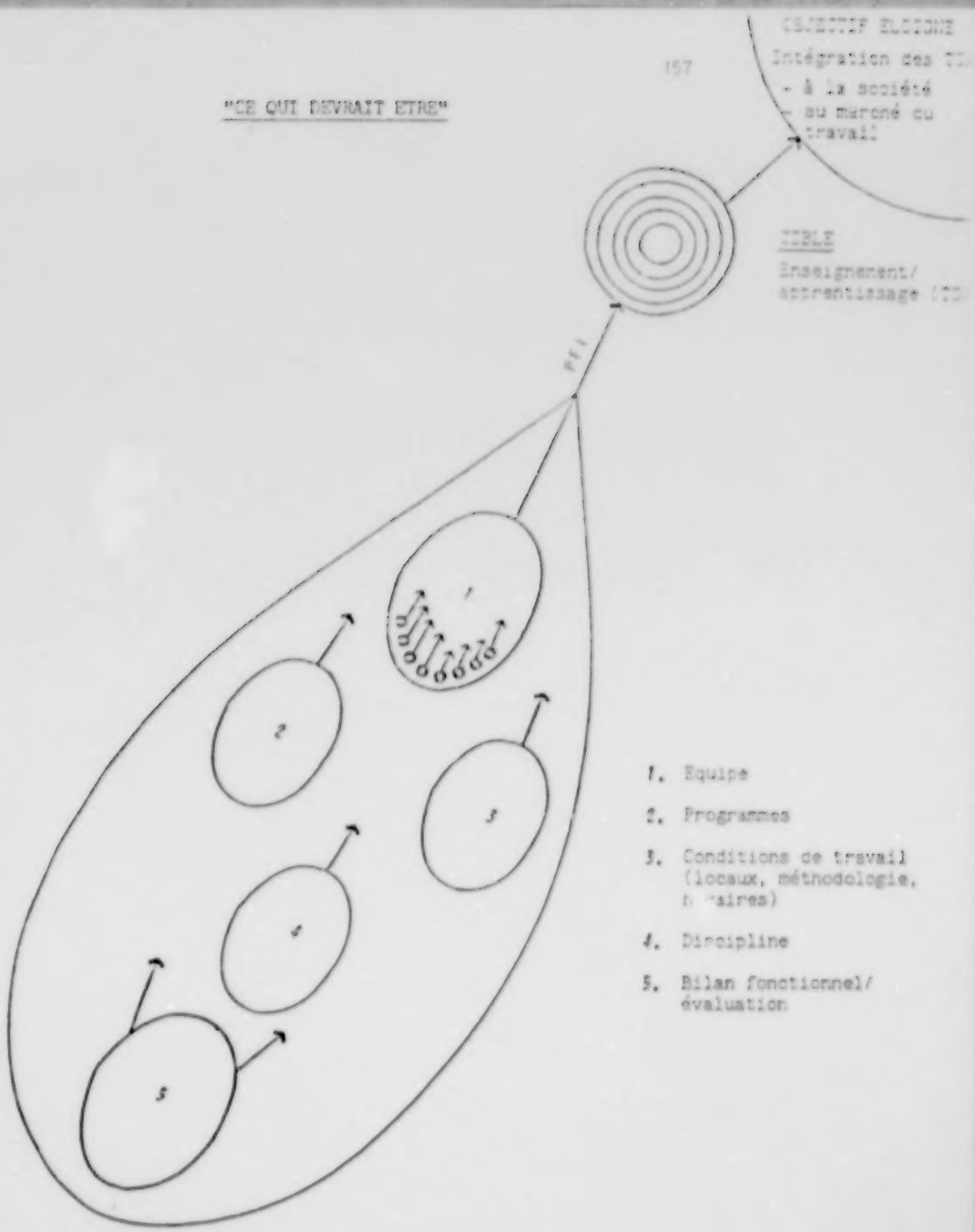


Figure X: "Ce qui devrait être"
source: Baril, Le programme de formation intégrée..., 1984, op.cit., p. 19

- évaluation:

  - établir la congruence avec les besoins de la clientèle (formation ou éducation/apprentissage, certification) et avec les objectifs poursuivis par le P.F.I. (éducation/apprentissage des T.G.A. et intégration à la société et au marché du travail).

En reprenant le deuxième document examiné à l'étape 1 (94) et en considérant les résultats des questionnaires (95) administrés aux élèves, on obtient ce qui suit:

- dans l'ensemble, les mêmes thèmes semblent donner lieu à des satisfactions et insatisfactions chez les deux groupes d'élèves (E.D.A.A. et régulier). Sur le plan pédagogique, le contenu des cours, l'évaluation des apprentissages et le support des enseignants sont bien appréciés, alors qu'on remet en question la didactique et le matériel utilisés. L'information circule bien; les règlements sont clairs et bien compris. Les services personnels sont

(94) Laurendeau et al, Expérimentation ..., op. cit., p. 12-14-16-17

(95) M.E.Q., Mon vécu ..., op. cit.

également bien connus. Par contre, les services auxiliaires, en particulier la cafétéria, sont fortement contestés. On dénonce également le peu de recherche de participation des élèves à la vie de l'école.

- la clientèle du P.F.I. semblerait plus intéressée que la clientèle régulière par les aspects purement académiques de la vie à l'école; l'encadrement, par contre, qu'il soit au niveau de l'école, des amis ou des parents semble susciter moins d'enthousiasme chez les élèves du P.F.I.

- pour tous, l'école est importante comme lieu de contact avec un ou plusieurs adultes significatifs; c'est particulièrement vrai chez les plus jeunes surtout;

- au régulier, on trouve l'école importante en raison de son rôle informatif et du support des enseignants qu'on y rencontre; au P.F.I., l'importance est associée au contenu académique et à l'aspect organisationnel surtout;

- le rôle principal de l'école, au régulier, est de fournir une structure, des règles; au P.F.I., c'est de fournir un contenu notionnel, du matériel;

- le rôle de l'enseignant au régulier, est celui d'agent d'information, d'un organisateur d'activités, d'un support académique; au P.F.I., l'enseignant est un support personnel, un organisateur d'activités para-scolaires;

- le rôle des amis, au régulier, prend so. importance dans le contexte des activités-cours surtout; au P.F.I., les amis sont, à la fois, les agents d'information, les services personnels et les activités para-scolaires;

- le rôle des parents, au régulier, est évident et important: ils sont intéressés, respectueux des demandes et règlements de l'école, ils collaborent avec les professeurs; au P.F.I., les parents sont perçus comme

n'ayant aucune implication, ni aucune pertinence dans la vie scolaire - ce sont les amis et les professeurs qui jouent ce rôle - et cette absence ou désintérêt des parents est directement lié à leur niveau de scolarité (chez le père surtout). En somme, au régulier, on va à l'école surtout pour ses parents, au P.F.I. pour ses amis;

- les motivations principales pour fréquenter l'école, au régulier, viennent du désir d'apprendre des contenus académiques et des pressions des parents à cet effet. Au P.F.I., on y va pour rencontrer ses amis surtout et parce que c'est un endroit où il y a du matériel concret, nouveau, parfois intéressant.

Si les résultats rapportés plus haut confirment que les élèves du P.F.I. ont des besoins différents, des attentes particulières face à l'école, doit-on pour autant modifier la structure administrative et pédagogique de l'école? Nous croyons que oui; et nous croyons que ça serait aussi profitable pour les élèves de la voie régulière. Il n'y a qu'à considérer leurs réactions face aux activités d'enseignement, le matériel, la didactique et en parallèle, le reproche qu'ils font aux autorités de ne pas les impliquer dans la vie de l'école, pour réaliser qu'eux aussi, souhaitent une approche pédagogique plus pertinente, concrète, plus proche de leur réalité de futurs citoyens.

L'examen de ces deux documents permet la reformulation du problème, encore imprécis, de la façon suivante:

- l'enseignement dispensé aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se fait selon un calque de l'enseignement pratiqué auprès des élèves du secteur régulier, sans recours à une méthode particulière ou à une approche différente;

- l'enseignement à cette clientèle n'utilise pas de didactique originale qui tenterait de les motiver davantage, de susciter leur intérêt ou [illegible] difficultés d'attention et de [illegible]at[illegible];

- cet enseignement est traditionnel, principalement magistral et ne permet pas aux élèves de participation autre que passive, ne les associe aucunement à un projet pédagogique précis où ils auraient leur mot à dire.

1er passage: étape 3 (rechercher des idées)

Je ne ferai pas état ici de la multitude d'idées que j'ai pu imaginer pour apporter des éléments de solution aux problèmes soulevés aux étapes 1 et 2; j'en présenterai plutôt une forme de synthèse:

1. Concevoir une philosophie commune pour l'équipe (direction, éducateurs, enseignants);

2. Améliorer le fonctionnement de l'équipe d'intervenants par l'adoption et la mise en oeuvre de la philosophie commune;

3. Elaborer et faire l'essai d'un modèle didactique adapté aux élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à partir du concept d'un café-restaurant que le personnel de l'école pourrait fréquenter et où les élèves cuisineraient de vrais mets qu'ils serviraient à de vrais clients;

4. Mettre en oeuvre un projet pédagogique développant, à la fois, le concept de café-restaurant et un modèle didactique suffisamment souple pour qu'élèves et enseignant soient de véritables partenaires.

1er passage: étape 4 (rechercher des solutions)

Parmi les alternatives de solutions imaginées à l'étape précédente, je choisirai celles qui présentent le plus de potentiel pour la résolution du problème à l'aide de la grille de critères d'évaluation des alternatives (page 166).

Les critères suivants ont été utilisés pour coter chacune des alternatives de solution:

1. Critère de propriété: l'élément de solution du problème peut-il appartenir à un enseignant et à ses élèves? Ont-ils le pouvoir de se l'approprier et de le régler ou de tenter de le faire?

2. Critère de praticabilité: qu'on peut mettre à exécution, compte tenu des contraintes humaines, physiques et administratives;

3. Critère d'intérêt: qui retient l'attention, captive l'esprit;

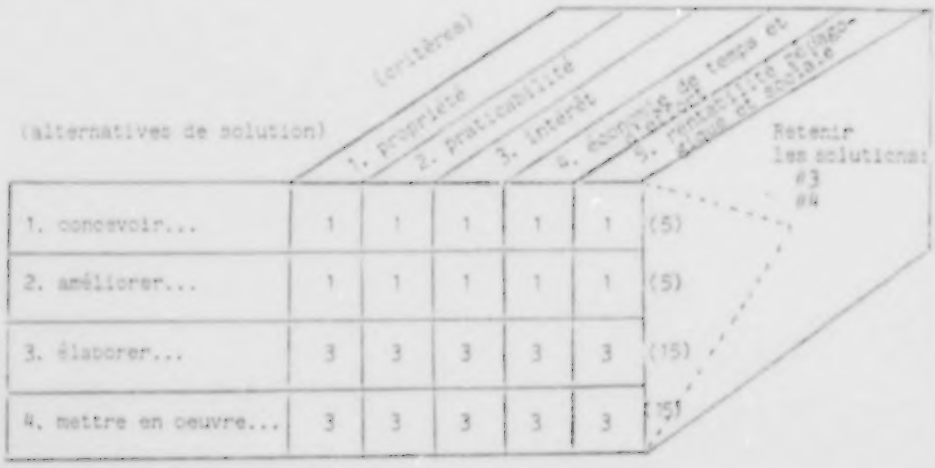
4. Critère économique de temps et d'effort: ce qui prend le minimum de temps et d'effort pour produire un résultat maximal;

5. Critère de rentabilité pédagogique et sociale: permettant d'avoir des résultats (apprentissages significatifs sur les plans cognitifs, affectifs et psycho-moteurs) justifiant l'investissement initial.

L'échelle retenue pour coter chacune des alternatives de solution est la suivante:

1. pauvre
2. passable
3. bonne

L'utilisation de la grille donne les résultats suivants:



(alternatives de solution)	1. propriété	2. praticabilité	3. intérêt	4. économie de temps et d'argent	5. rentabilité relative à la valeur en soi	
1. concevoir...	1	1	1	1	1	(5)
2. améliorer...	1	1	1	1	1	(5)
3. élaborer...	3	3	3	3	3	(15)
4. mettre en oeuvre...	3	3	3	3	3	(15)

Retenir les solutions: #3 #4

À ce stade de ma démarche, je conviens donc d'élaborer, de mettre en oeuvre et d'évaluer un projet pédagogique de café-restaurant à l'intérieur duquel je pourrai faire l'essai de mon modèle didactique.

1er passage: étape 5 (accepter)

Cette dernière étape est consacrée au développement de l'action et à l'examen de toutes les implications de son élaboration et de son évaluation, y compris les réactions de tous les clients ou intervenants concernés.

Il est utile de rappeler que ce premier passage à travers le modèle de résolution de problèmes de façon créative (Osborn et Parnes) s'est effectué durant l'année scolaire 1985-1986 qui fut particulièrement houleuse pour une deuxième année d'implantation du projet d'intégration de la clientèle E.D.A.A. à Grande-Rivière. Durant cette année scolaire les problèmes se sont situés au niveau des relations entre les enseignants et l'administration de l'école, d'une part et, d'autre part, entre les enseignants eux-mêmes, à l'intérieur des unités éducatives (secondaire 1,2,3,4,5 et E.D.A.A./P.C.).

Avant 1985, l'école secondaire Grande-Rivière avait un fonctionnement par matières, c'est-à-dire que les enseignants d'une même matière académique étaient regroupés dans une "salle de profs" où ils trouvaient tout le matériel pédagogique dont ils avaient besoin et où ils avaient, aussi, tout le loisir de discuter, planifier,

1er passage: étape 5 (accepter)

Cette dernière étape est consacrée au développement de l'action et à l'examen de toutes les implications de son élaboration et de son évaluation, y compris les réactions de tous les clients ou intervenants concernés.

Il est utile de rappeler que ce premier passage à travers le modèle de résolution de problèmes de façon créative (Osborn et Parnes) s'est effectué durant l'année scolaire 1985-1986 qui fut particulièrement houleuse pour une deuxième année d'implantation du projet d'intégration de la clientèle E.D.A.A. à Grande-Rivière. Durant cette année scolaire les problèmes se sont situés au niveau des relations entre les enseignants et l'administration de l'école, d'une part et, d'autre part, entre les enseignants eux-mêmes, à l'intérieur des unités éducatives (secondaire 1,2,3,4,5 et E.D.A.A./P.C.).

Avant 1985, l'école secondaire Grande-Rivière avait un fonctionnement par matières, c'est-à-dire que les enseignants d'une même matière académique étaient regroupés dans une "salle de profs" où ils trouvaient tout le matériel pédagogique dont ils avaient besoin et où ils avaient, aussi, tout le loisir de discuter, planifier,

s'organiser, s'entraider et évaluer leur travail. Ce fonctionnement par matière, vieux de 10 ans et presque une tradition à l'école, était appliqué partout, sauf en E.D.A.A. où cela était impossible à réaliser: qu'un prof de français en E.D.A.A. travaille en équipe avec les autres profs de français de l'école n'aurait pas servi à grand chose puisqu'ils n'avaient rien en commun: ni la matière, ni la clientèle n'auraient permis qu'ils trouvent un terrain de discussion commun. Donc, avant 1985, les enseignants en enfance inadaptée appartenaient à une unité éducative, celle de l'E.D.A.A., alors que tous les autres enseignants de l'école étaient regroupés par matière.

Et voilà qu'en 1985, l'administration décide, assez unilatéralement, que toute l'école fonctionnerait désormais par niveau, que les enseignants seraient regroupés par unités éducatives:

- unité I: secondaire 1
- unité II: secondaire 2
- unité III: secondaire 3
- unité IV-V: secondaire 4-5
- unité VI: E.D.A.A. et P.C.

La résistance au changement fut incroyable et même si l'unité éducative à laquelle j'appartenais fonctionnait déjà de cette façon depuis son implantation, toute l'école a subi ou ressenti les difficultés considérables de fonctionnement causées par ce changement d'importance. C'est dans ce contexte bien particulier que j'ai commencé à élaborer mon projet de café-restaurant et à développer mon modèle pédagogique. Tenter de mettre en oeuvre une initiative pédagogique à un temps où le personnel de l'école se voit obligé de fonctionner différemment qu'il ne l'avait fait depuis l'ouverture de l'école (10 ans) n'est pas une mince tâche:

- l'administration multiplie ses réunions pour répondre aux nouveaux besoins, pour régler les nouvelles problématiques et n'est pas aussi réceptive ou disponible à la considération de nouvelles idées qu'elle pourrait l'être dans un temps de plus grande stabilité;

- les enseignants travaillent, chacun pour soi, à la réorganisation de leur enseignement, à la conservation de leurs droits acquis et à la surveillance étroite du nouveau mode de fonctionement;

- les élèves n'ont d'autre choix que de suivre le courant, n'étant pas toujours associés à la démarche par leurs professeurs ou administrateurs.

Le bilan que je fais des événements de cette année scolaire 1985-1986, à partir de mon cahier de bord est le suivant:

- adaptation du programme d'alimentation;

- implantation du programme auprès des groupes de secondaire pratique 2,3 et 4;

- discussion avec mes élèves de plusieurs scénarios de café-restaurant;

- mise à l'essai de certains scénarios;

- ouverture du Café au tournant de la rivière;

- augmentation des services offerts au Café au tournant de la rivière;

- bonne participation des élèves et, sûrement, intérêt pour ce type de pédagogie puisqu'ils s'y impliquent;

- amorce d'une structure, d'une organisation de la démarche, négociée avec les élèves;

- rodage d'un fonctionnement cadré et souple, à la fois;

- planification des cours en fonction du programme et de la production de mets de plus en plus variée;

- planification budgétaire en fonction des objectifs du programme et de la production des mets;

- mise au point d'un système de réquisitions pour commander les denrées, les matières premières;

- mise au point d'un système de tenue de livre afin de pouvoir démontrer que le projet tend à s'autofinancer;

- assez bon feedback de la direction de l'école qui m'incite à continuer le projet;

De façon générale, le projet s'est développé d'une manière fort acceptable en dépit du climat houleux prévalant dans l'école. Il me faut ajouter que c'est durant cette année scolaire que j'ai abandonné tout désir que j'aurais pu encore avoir de travailler au sein de l'équipe d'enseignants à laquelle j'appartenais. Le climat de travail au sein de cette prétendue "équipe" d'intervenants était tellement pénible que j'ai décidé de focaliser mes efforts davantage sur une action individuelle dans ma classe plutôt que d'un travail dans une équipe qui n'existait que sur l'organigramme de l'école.

Ce bilan ne serait pas complet sans un coup d'oeil à mon modèle didactique pour voir comment il avait pu évoluer au cours de cette année scolaire:

- j'ai pu vérifier la viabilité d'un système d'enseignement ouvert à l'occasion des nombreuses discussions avec mes élèves sur les scénarios de café-restaurant, les modalités de fonctionnement, leur proposition d'un menu de "fastfood", etc...;

- j'ai pu structurer davantage mon système d'enseignement par l'adaptation du programme d'alimentation, réalisée avec mes consoeurs enseignantes de la région. Graduellement, j'ai abandonné le programme-maison que j'avais utilisé jusqu'alors et commencé à utiliser le programme adapté;

- j'ai continué d'explorer cette idée de l'alternance des cours théoriques et pratiques, en jouant avec les fréquences mais toujours en privilégiant la dimension pratique (à cause de l'aspect répétitif des exercices);

- je me suis appliqué à parfaire la communication avec mes élèves et à stimuler la création de liens affectifs significatifs entre eux et entre nous afin que les relations interpersonnelles demeurent harmonieuses;

- j'ai investi beaucoup d'énergie dans l'aménagement de l'environnement en définissant plus précisément un certain nombre de postes de travail. Cette démarche me permettait d'individualiser encore plus mon enseignement et, ainsi, d'augmenter les niveaux d'attention et de concentration de mes élèves;

- finalement, j'ai beaucoup observé les réactions de mes élèves aux diverses propositions pédagogiques que je leur faisais.

J'ai pu constater chez mes élèves un accroissement de l'intérêt pour l'alimentation et, particulièrement, pour le café-restaurant.

J'ai aussi noté chez mes élèves une certaine amélioration au plan de l'autonomie (beaucoup plus chez certains sujets que chez d'autres), du goût de l'effort et de la confiance en soi.

Dans l'ensemble, tous ces résultats sont fort encourageants.

1er passage: étape 6 (plan, action ou défi ultérieur)

A ce stade-ci, il faut choisir entre un plan, une action ou un nouveau défi. J'ai déjà indiqué mon intention de centrer mon projet sur une action concrète qui, à la fin de ce premier passage, portera sur:

- la nécessité de structurer les postes de travail à l'atelier d'alimentation;
- la revision de toute la question du budget et du système de réquisitions;
- l'examen de l'hypothèse de la décoration du Café comme moyen de créer autant une atmosphère favorable à la continuité du projet qu'un sentiment d'appartenance chez les élèves ou les clients;
- la préoccupation d'améliorer le fonctionnement global du projet pédagogique qu'est le Café;
- le souci de raffiner mon geste pédagogique, de perfectionner mon modèle didactique.

1er passage: étape 7 (retour)

Cette étape n'est que directionnelle, elle ne fait q. rdiquer que les éléments, qui ressortent à l'étape 6 comme étant de nouvelles actions à entreprendre, constitueront l'essence du "démarrage" à la base d'un deuxième passage à travers le modèle de résolution de problèmes d'Osborn et Parnes.

C. Deuxième passage

2e passage: étape 1 (nommer les faits)

Les nouvelles actions que ce premier passage m'incitaient à entreprendre ne pouvaient pas, me semblait-il, pouvoir se faire en vase clos. Bien entendu, mon projet était limité à ma classe mais je faisais partie d'une unité éducative, d'un projet global d'intégration d'une clientèle particulière dans une école. A ce titre, j'étais curieux de voir si les problèmes de fonctionnement que j'avais identifiés dans ma "définition de problématique"(96) étaient partagés par mes consoeurs et confrères de travail. J'avais aussi, par acquit de conscience, le goût de vérifier encore une fois s'il me serait possible de travailler dans une équipe connaissant de sérieux problèmes de fonctionnement. Je voulais aussi vérifier s'il m'était possible de recevoir du support, de quelque nature que ce soit, des autres membres de cette équipe.

(96) Baril, Le programme..., op. cit., p. 8, 9, 10

À cet effet, j'ai produit un sondage[97] et l'ai distribué aux dix autres membres de l'unité (9 enseignants, 1 directrice-adjointe). En plus de l'objectif déjà énoncé, je voulais déterminer plus précisément la nature des problématiques, des dynamiques, et de certains éléments de solution se vivant à l'intérieur d'un projet d'intégration comme le nôtre. Les résultats de ce sondage seront commentés à l'étape suivante.

Les nouvelles actions à entreprendre, celles qui ressortaient à l'étape 6 du passage précédent, ont été proposées aux élèves des différents groupes auxquels j'enseignais en 1986-1987 et, bien entendu, à la direction de l'école. En consultant ainsi élèves et direction, j'ai pu noter les faits, les incidents qui, de près ou de loin, influaient sur les actions suivantes:

- structurer les postes de travail;
- reviser le budget et le système de réquisitions;
- décorer le Café;
- améliorer le fonctionnement du projet;
- perfectionner mon modèle didactique.

(97) Baril, L.N., **Sondage-PFI** (document de travail), Hull, UQAH, 1985. (voir Appendice B)

2^{e} passage: étape 2 (cerner le problème)

Le sondage [98] fait un fiasco:

- 3 personnes ont refusé d'y participer, une sans raison, une n'était pas intéressée et la troisième "ne voulait rien savoir de participer à une recherche qui ne lui apporterait rien personnellement";

- 7 personnes y ont répondu et je reproduis ici leurs commentaires pour bien indiquer la nature de leur participation:

" on est sur la bonne pente ".

" continuons à mieux faire, nous y parviendrons peut-être ".

(98) Ibid

" bonne base - elements du projet à rectifier possiblement - pédagogie et encadrement ".

" il nous reste beaucoup de choses à discuter et améliorer ".

" trop long (le sondage) - les gens préfèrent toujours cocher et commenter "

" a) il manque de suite dans les décisions collectives;

b) éviter aux élèves de dire quoi que ce soit au sujet d'un professeur (sauf en privé en tant que tuteur);

c) qu'on écarte toute propension à créer une "DIRECTION PARALLELE", en prenant trop directement des décisions qui auraient dû passer par le biais de la Direction;

d) un peu plus de ponctualité avant les cours, cela peut éliminer les bousculades dans les corridors ".

" bonne base - éléments du projet à rectifier possiblement - pédagogie et encadrement ".

" il nous reste beaucoup de choses à discuter et améliorer ".

" trop long (le sondage) - les gens préfèrent toujours causer et commenter "

" a) il manque de suite dans les décisions collectives;

b) éviter aux élèves de dire quoi que ce soit au sujet d'un professeur (sauf en privé en tant que tuteur);

c) qu'on écarte toute propension à créer une "DIRECTION PARALLELE", en prenant trop directement des décisions qui auraient dû passer par le biais de la Direction;

d) un peu plus de ponctualité avant les cours, cela peut éliminer les rousculades dans les corridors ".

" c'est une amorce au dialogue. Bravo! "

" je crois que je viens de répondre selon ma vision, personnelle et que cela ne veut pas nécessairement dire que j'aimerais que le PFI fonctionne selon ma vision: ce serait utopique de tenter de faire fonctionner toute une équipe selon les goûts, les affinités, les "fantasmes" de chacun. Il est sûr qu'à certaines occasions les individus vivent des frustations suite à la vie d'équipe et il est normal qu'ils les expriment parfois d'une façon plus ou moins adéquate. Je crois fermement que ce n'est que par un vécu, des discussions, une implication totale, qu'une équipe peut arriver à une philosophie commune".

La teneur de ces propos ne semble éminemment représentative du type d'équipe de travail à laquelle j'appartenais et me causait davantage de problèmes qu'elle ne m'aidait à en résoudre.

Le climat trouble et malsain régnant au sein de l'équipe n'enlevait toute intention de partager mon questionnement, particulièrement en rapport avec les nouvelles actions à entreprendre à l'atelier. La démotivation que je vivais au niveau de l'équipe était, fort heureusement, contrée par le support de la direction et l'intérêt que chacun de mes groupes portait au projet. Une autre consolation me venait du fait qu'une enseignante de l'équipe s'est montrée intéressée à mon projet et s'est portée volontaire pour y participer. J'ai multiplié les discussions avec élèves et direction pour cerner davantage le problème, encore imprécis, que j'avais d'améliorer le fonctionnement du Café et de perfectionner mon modèle didactique.

2e passage: étape 3 (rechercher des idées)

Les discussions et sessions de brainstorming avec nos élèves, la direction et une consoeur de travail (nouvellement arrivée à l'école et emballée par mon projet) quant à la recherche d'idées ont produit les résultats suivants:

1- faire participer chacun des groupes en personnalisant leur contribution au Café;

2- suivre particulièrement la participation du groupe d'élèves les plus vieux (secondaire pratique 4) au Café ("fast food");

3- organiser une série de rencontres individuelles avec les élèves se portant volontaires pour participer au Café;

4- reviser le programme d'alimentation;

5- repenser la formule d'évaluation continue de façon à la rendre critériée;

6- structurer 7 postes de travail: la caisse, le service, la friteuse, la cuisson des pains, la cuisson de la viande, la garniture, les suppléments et breuvages;

7- revoir le budget et le système de réquisitions;

8- décorer et rebaptiser le Café avec la participation du prof d'arts plastiques et de ses élèves.

2° passage: étape 4 (retenir des solutions)

Parmi les idées, les alternatives de solution retenues à l'étape précédente, je choisirai celles qui présentent le plus de potentiel pour la résolution du problème, c'est-à-dire l'amélioration et l'évaluation de mon modèle didactique, en utilisant comme lors du premier passage, la grille de critères d'évaluation des alternatives. J'ai utilisé les mêmes critères que lors du premier passage pour coter chacune des idées ou alternatives de solution, à savoir les critères:

1- de propriété;

2- de praticabilité;

3- d'intérêt;

4- d'économie de temps et d'effort;

5- de rentabilité pédagogique et sociale.

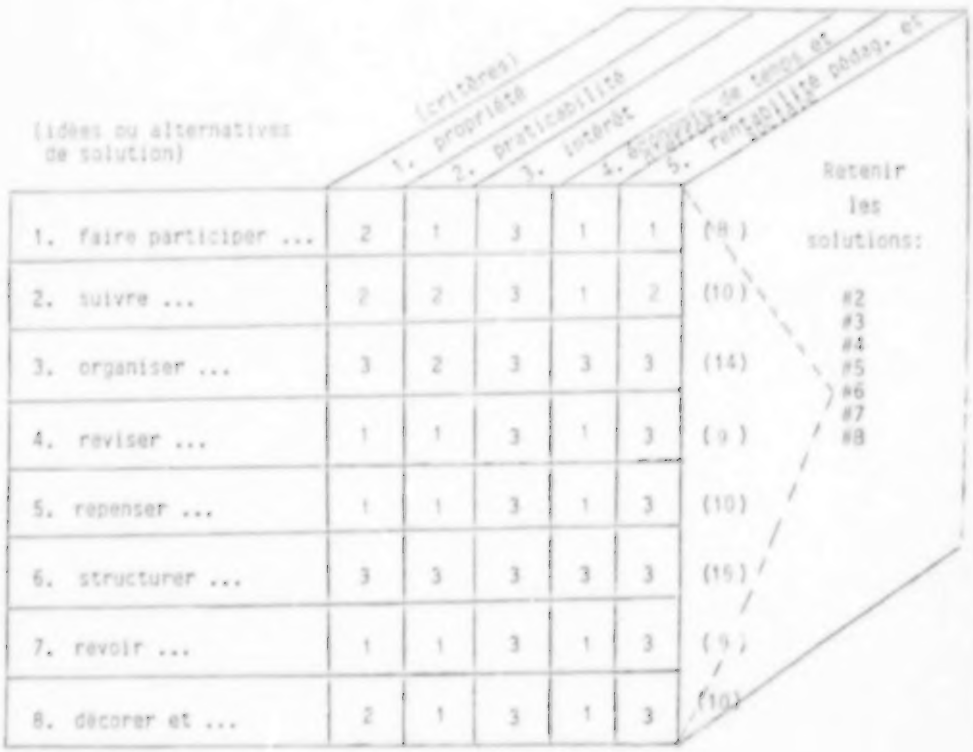
L'echelle retenue pour coter chacune des idées ou alternatives de solution est la suivante:

1- pauvre:

2- passable:

3- bonne.

L'utilisation de la grille donne les résultats que l'on peut observer à la page suivante:



(idées ou alternatives de solution)	(critères) 1. propriété	2. praticabilité	3. intérêt	4. économie de temps et	5. rentabilité pédag. et		Retenir les solutions:
1. faire participer ...	2	1	3	1	1	(8)	
2. suivre ...	2	2	3	1	2	(10)	#2
3. organiser ...	3	2	3	3	3	(14)	#3 #4 #5 #6 #7 #8
4. reviser ...	1	1	3	1	3	(9)	
5. repenser ...	1	1	3	1	3	(10)	
6. structurer ...	3	3	3	3	3	(15)	
7. revoir ...	1	1	3	1	3	(9)	
8. décorer et ...	2	1	3	1	3	(10)	

L'examen de la grille de la page précédente permet de faire un certain nombre de constats:

1- les cotes des huit idées m'indiquent clairement que mes priorités doivent être:

3 - suivre particulièrement la participation du groupe d'élèves de secondaire pratique 4 au Café;

et # 6 - structurer 7 postes de travail.

2- toutes les autres idées seront considérées par la suite selon soit l'urgence des besoins, soit la disponibilité de temps ou d'énergie, soit encore la fréquence des journées pédagogiques où il est possible, à tête reposée, de reviser certains documents, d'en rédiger de nouveaux et de réflechir à la démarche.

2e passage: étape 5 (accepter)

Au cours de cette étape, consacrée au développement de l'action et à l'examen de toutes les implications de son élaboration et de son évaluation, la procédure à laquelle j'ai eu recours, particulièrement pour l'analyse des réactions de tous les clients ou intervenants concernés, est celle de la "théorisation enracinée (grounded theory)"[99] ou les auteurs proposent des stratégies de recherche qualitative. Cette façon d'examiner la réalité m'attirait davantage que l'approche quantitative en r[illegible] spécifiquement, du type de démarche, à la fois structurée et s[illegible]ntreprise dans ma classe.

Dans son essence, la théorisation enracinée s'amorce par une cueillette de données d'où on peut extraire des faits. Les faits sont regroupés en catégories et servent à préciser les propriétés des catégories; en comparant les catégories les unes aux autres, on en vient à extraire une théorie substantive (près de la réalité). La comparaison entre deux ou plusieurs théories substantives donne naissance à une théorie formelle (générale). L'utilisation que je ferai de cette procédure s'arrêtera à la formulation d'une théorie substantive.

(99) Glaser, B.G., Strauss ,A.L., The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine publishing company, New York, 1967

L'objectif de la cueillette de données était l'obtention d'une "image riche (rich picture)"[100] de ce qui se passait à l'atelier d'alimentation lorsque mes élèves, une autre enseignante et moi faisions l'essai de formules précises de fonctionnement du Café au tournant de la rivière.

La cueillette des données portera sur les deux idées prioritaires retenues à l'étape 4, à savoir:

a) suivre particulièrement la participation du groupe d'élèves de secondaire pratique 4 au café-restaurant;

b) structurer sept postes de travail.

(100) Dolbec, A., Goulet, G., La vision systématique (notes de cours), U.Q.A.H., 1982

Tout au long du texte, j'ai dû, pour éclairer mon propos, donner certaines bribes d'informations sur le fonctionnement du café-restaurant, sans toutefois vraiment définir de quoi il s'agissait. Ce n'est qu'à ce stade-ci qu'il ne m'est véritablement possible de le faire, ayant réuni tout au long des deux passages successifs à travers le modèle de résolution de problèmes, toutes les variables dont je voulais tenir compte. L'aboutissement de cette longue démarche est le Café cactus.

Le Café cactus est la résultante, d'une part, des premières tentatives d'ouverture d'un café-restaurant et, d'autre part, de la première structure opérationnelle qu'a été le Café au tournant de la rivière. C'est au cours des trois dernières années que ce long cheminement, avec mes élèves et aussi le support d'une consoeur, a permis l'aboutissement d'un projet pédagogique unique appartenant en propre à ses participants: c'est ce groupe d'élèves, cette consoeur de travail et l'enseignant que je suis qui ont élaboré, structuré et mis à l'essai ce projet pédagogique bien particulier; il en aurait sûrement été autrement avec un autre groupe d'élèves. Une des particularités de ce type de projet pédagogique est son unicité: il appartient en propre à ses participants, à tous les stades de la démarche.

En cours de projet, il m'est apparu que l'appellation Café au tournant de la rivière n'était qu'un nom, qu'une expression que personne n'utilisait vraiment; ou utilisait spontanément: "le Café", "le casse-croûte", "l'atelier" ou "la petite cuisine" (pour faire la distinction d'avec la cafétéria de l'école, adjacente au local). A différents moments, informellement ou durant des discussions structurées, la question du nom du restaurant revenait constamment dans les interventions des élèves.

Je trouvais important que mes élèves puissent reconnaître un nom de restaurant qui soit significatif pour eux; et, je voulais aussi que les autres groupes d'élèves qui leur succéderaient s'y accrochent, eux aussi. Après bien des péripéties (concours, suggestions, sessions de brainstorming), la démarche suivante s'est enclenchée:

- mobilisation de l'expertise et des services de l'enseignante en arts de l'école;

- discussions entre elle et moi pour retenir des idées d'un nom pour le restaurant et d'un décor correspondant qui permettrait aux élèves de s'y identifier et qui tiendrait compte des contraintes physiques et pécuniaires inhérentes;

- présentations aux élèves de quelques propositions concrètes;

- acceptation d'une idée, d'un thème, le cactus et de deux couleurs: le vert agrume et le jaune soleil (le cactus plaisait par son élément insolite, les couleurs étaient attrayantes et joyeuses);

- organisation d'un horaire de décoration (dessins, peinture sur les murs) par des élèves volontaires;

- exécution de murales sur les trois murs de la salle à manger: rangée de cactus vus à travers une fenêtre, cactus géants, soleil immense, dunes de sable et même, un serpent qui se chauffe au soleil et tente d'hynoptiser ceux et celles qui le regardent en leur disant: "dormez, je le veux...";

- confection et installation d'une plaque d'identification en métal par les élèves en soudure, sous la supervision d'un orthopédagogue en stage 3 (UQAM);

- ouverture officielle du Café cactus par le président de la Commission scolaire d'Aylmer (coup de ciseau protocolaire dans un ruban argenté...).

Le Café cactus fonctionne, parallèlement et simultanément, à la poursuite du programme d'alimentation: le fonctionnement est parallèle lorsque les objectifs d'une période (50 minutes) ou d'un cycle (6 jours) sont différents de ceux du programme et simultané lorsqu'ils coïncident avec ceux du programme.

Un exemple de fonctionnement parallèle se voit lorsque, durant une ou des périodes, les élèves du groupe responsable du Café cactus font leurs premières apprentissages de la décoration des plats parce qu'ils sont rendus à ce module du programme et ne sont pas suffisamment avancés en décoration des plats pour pouvoir l'appliquer immédiatement à la présentation des mets au Café cactus. Le fonctionnement est simultané lorsque, pour reprendre mon exemple, les élèves maîtrisent suffisamment la décoration des mets pour présenter une assiette de hamburger et de frites avec une décoration de bâtonnets de carottes, de courgettes et d'une tranche d'orange.

Au Café cactus, on sert de façon coutumière, deux repas par semaine, le midi, au personnel de l'école:

Le Café cactus fonctionne, parallèlement et simultanément, à la poursuite du programme d'alimentation: le fonctionnement est parallèle lorsque les objectifs d'une période (50 minutes) ou d'un cycle (6 jours) sont différents de ceux du programme et simultané lorsqu'ils coincident avec ceux du programme.

Un exemple de fonctionnement parallèle se voit lorsque, durant une ou des périodes, les élèves du groupe responsable du Café cactus font leurs premières apprentissages de la décoration des plats parce qu'ils sont rendus à ce module du programme et ne sont pas suffisamment avancés en décoration des plats pour pouvoir l'appliquer immédiatement à la présentation des mets au Café cactus. Le fonctionnement est simultané lorsque, pour reprendre mon exemple, les élèves maîtrisent suffisamment la décoration des mets pour présenter une assiette de hamburger et de frites avec une décoration de bâtonnets de carottes, de courgettes et d'une tranche d'orange.

Au Café cactus, on sert de façon coutumière, deux repas par semaine, le mid', au personnel de l'école:

- menu # 1:

  soupe, potage ou crème

  entrée, chaude ou froide

  dessert

  thé, café

- menu # 2:

  hot dog

  hamburger

  frites

  sauce

  surdises (caramel, chocolat)

  boissons gazeuses, thé, café

Tous les midis, il est possible d'obtenir une salade, simple ou composée, préparée à la dernière minute devant le client qui attend: c'est en quelque sorte une adaptation du comptoir à salade.

Avant le premier cours du matin et durant la pause de l'avant-midi, le Café cactus est ouvert pour le service du café et des muffins et, n'importe quand durant la journée, le personnel de l'école peut se procurer du café, du thé, des boissons gazeuses, de l'eau minérale, des muffins, des biscuits ou gâteaux. Cette dimension de

service à la clientèle est indispensable dans un tel type de projet puisqu'elle assure la survie en vertu du principe d'autofinancement et qu'elle assure aussi aux élèves une pratique qu'il serait impossible de créer artificiellement avec les mêmes résultats (le jeu de rôle ne fait qu'approcher la réalité, sans pouvoir s'y substituer).

Idéalement, le Café cactus serait ouvert tous les jours de 7:30 heures à 14:30 heures et répondrait, dans la mesure du possible, aux demandes des clients à partir d'un menu affiché à la porte, comme un vrai petit restaurant; avec un peu de publicité, on pourrait recruter des clients de l'extérieur de l'école et ajouter ainsi une certaine dimension communautaire au projet. A ce sujet, les négociations se poursuivent avec la direction de l'école, somme toute assez réceptive à ce type de développement possible. Dans les cours, il serait facile d'organiser une rotation d'équipes d'élèves pour assurer le service pendant que les autres travaillent à leur programme ou à la préparation de mets divers.

Le Café cactus est entretenu par les élèves: c'est une partie importante du programme et une réponse aux exigences des deux inspections annuelles du Ministère de l'agriculture. Je fais, aussi, ma large part d'entretien du Café cactus pour "prêcher par l'exemple"

et ainsi encourager mes élèves dans cette tâche qu'ils qualifient volontiers "d'écoeurante"; la participation à ce travail me permet aussi de corriger spontanément certaines méthodes de travail inadéquates et, d'entamer une conversation, de maintenir un dialogue, d'enrichir une relation ou de partager un vécu.

Le travail d'entretien du Café cactus regroupe les tâches suivantes:

- lavage, rinçage et séchage des ustensiles de cuisine;
- rangement de la vaisselle et des ustensiles de cuisine aux endroits appropriés;
- entreposage des aliments;
- nettoyage des appareils de cuisine, des surfaces de travail, des murs et des planchers.

Le fonctionnement quotidien du Café cactus est soutenu par d'innombrables rencontres individuelles ou collectives qui touchent à l'organisation (menus, réquisitions, changements de procédures, horaires du service, etc), à la solution de problèmes (réels ou imaginés), au feedback (sollicité et spontané) et à l'évaluation continue.

Le modèle didactique que j'utilise avec chacun de mes groupes d'élèves est essentiellement le même d'un groupe à l'autre. Le modèle didactique peut recouvrir un contenu notionnel plus ou moins élaboré selon que le groupe d'élèves se situe au premier, second ou troisième niveau du programme d'alimentation (voir Appendice A), mais demeure le même d'un groupe à l'autre.

Le Café cactus est tributaire du modèle d'enseignement que j'utilise quant à la création d'une atmosphère très particulière où cohabitent harmonieusement le système structuré et la liberté d'action ou d'expression.

Le modèle didactique repose sur un certain nombre de principes pédagogiques:

1- le Café cactus est, en même temps, un endroit pour apprendre et un restaurant. Il faut donc qu'il y règne une atmosphère toute spéciale pour que ces deux réalités puissent s'y côtoyer;

2- l'atmosphère y est créée par une approche où s'allient fermeté et douceur, structure et souplesse, cadre précis et formes de liberté;

3- au départ, le prof enseigne et les élèves apprennent mais pas de la façon habituelle ou coutumière: le prof enseigne au grand groupe, aux petits groupes (équipes de travail: 2 à 6 élèves) et aux individus; les élèves apprennent du prof, du groupe, d'un autre élève ou seuls; dans ce dernier cas, ils partagent leur découverte avec le prof; dans tous les autres cas, le prof apprend aussi de ses élèves;

4- la communication bi-latérale [prof/élève(s), élève(s)/prof et élève(s)/élève(s)] est toujours ouverte sur n'importe quel sujet pertinent;

5- l'organisation du Café cactus est très structurée par une série de systèmes portant sur le programme, la planification des cours et des repas, les achats, la transformation des matières premières, la planification budgétaire et la tenue de livres, le respect des règles d'hygiène et de sécurité.

6- la liberté d'expression ou d'action des élèves est considérable dans la mesure où sont respectées les règles de base (hygiène et sécurité, travail d'équipe et vie en groupe);

7- l'évaluation continue est, conjointement, la responsabilité du prof, du groupe d'élèves, de l'équipe de travail et de l'élève.

Ces principes pédagogiques trouvent leur application dans la réalité quotidienne du Café cactus:

a) les règles d'hygiène et de sécurité, véritable leitmotiv du fonctionnement journalier, sont une priorité que tous ne vivent pas avec le même degré de conviction mais tout de même en répondant à des exigences immuables. L'hygiène y est plus facilement maintenue dans un climat très rigoureux et systématique: lavage des mains, hygiène corporelle, propreté des vêtements, port obligatoire du tablier et du chapeau de papier, obligation de signaler à l'enseignant les coupures ou brûlures mineures,

obligation de faire traiter les affections cutanées importantes (eczema, infections, etc) et d'attendre la guérison avant de pouvoir recommencer à travailler. Un manquement à l'une ou l'autre de ces exigences entraine automatiquement la perte du privilège de travailler au Café cactus jusqu'à ce que la situation soit corrigée. L'atelier est davantage sécuritaire dans un climat de calme tant au niveau verbal que gestuel: depuis trois ans, je n'ai jamais eu à déplorer autre chose que des brûlures ou coupures mineures, typiques du type d'apprentissage dans cette matière;

b) la pratique: les élèves sont encouragés et soutenus à tous les instants de leur pratique. Ce n'est qu'à cette condition qu'ils risquent de réussir. Certains ont, par le passé et malheureusement encore dans le présent, connu tellement d'échecs qu'ils n'osent même plus essayer de faire de nouveaux apprentissages, tellement est forte la peur de l'échec. Ces élèves doivent littéralement désapprendre l'échec et réapprendre le succès, si l'on veut leur éviter la stagnation ou la sclérose de leur potentiel. L'élève qui pratique une nouvelle recette ou

une nouvelle tâche doit être intimement convaincu de son droit de faire des erreurs; ce n'est que lorsqu'il se sera familiarisé avec ces nouveaux gestes qu'il pourra espérer atteindre un certain seuil de performance et ici, une approche toute en douceur s'impose et lorsqu'utilisée avec doigté donne d'excellents résultats. Il est normal que les élèves qui pratiquent, gaspillent de la nourriture ou brisent du matériel, bien involontairement: il faut en tenir compte et les rassurer suffisamment pour éviter que ne perdure le sentiment d'échec;

c) la production: elle permet de contrer quelque peu les pertes encourues par la pratique des élèves; elle permet aussi que l'élève ressente une forme de fierté en voyant sa production vendue aux clients qui, assez souvent, la qualifieront avantageusement; la production cache en outre un élément répétitif fort utile pour ancrer l'apprentissage chez une telle clientèle;

d) la communication: au Café cactus on surveille son langage: les sacres et la vulgarité sont proscrits; de plus, toutes les communications se font "en douceur". Les élèves apprécient particulièrement un enseignant qui ne crie pas, qui n'élève jamais le ton;

e) le respect: une des règles fondamentales de fonctionnement, le respect porte sur soi, les autres, le matériel (la nourriture et l'équipement) et l'atmosphère calme; ce n'est qu'à ce prix que pourra véritablement se vivre la liberté d'expression et d'action. Lorsque ces conditions sont reunies, il est incroyable de constater que l'atmosphère, tout en restant calme, devient enjouée: la bonne humeur s'installe, l'humour apparait et dédramatise bien des situations autrement explosives dans un autre contexte;

f) l'entraide: l'apprentissage par les pairs permet que ressurgisse cette dimension de la nature humaine que, personnellement, je croyais défunte puisque presque totalement ignorée de la jeunesse d'aujourd'hui; pour que l'entraide s'installe, il faut que le climat de la classe y contribue, que l'élève sente qu'il ne sera pas ridicule s'il en aide un autre ou qu'il ne se sentira pas diminué s'il accepte de l'aide;

g) l'implication: une des résultantes de ce genre de fonctionnement est que, tôt ou tard, les élèves se l'approprient; évidemment, ils n'en prennent pas l'entière responsabilité mais contribuent grandement à sa réussite en y participant d'abord et ensuite, en soulevant des problèmes de fonctionnement, en apportant des idées nouvelles (recettes, techniques) ou en prenant des initiatives.

Voyons maintenant comment s'applique ce modèle didactique à la réalité de ma classe. Les élèves arrivent souvent avant l'heure de début de la période tellement ils ont hâte; ils me l'expriment clairement durant ces quelques minutes avant la cloche où nous en profitons tous pour jaser, à bâtons rompus, de tout et de rien, pour nous taquiner et nous détendre. La cloche sonne et quelque fois certains retardataires s'amènent: petit conciliabule où ils motivent leur retard que j'accepte ou sanctionne selon le cas. Le cours commence: il sera théorique, pratique ou les deux à la fois selon l'endroit où le groupe se situe dans le programme: s'il est théorique, il sera obligatoirement actif: présentation très animée, discussion vivante, film, etc; s'il est pratique, alors s'enclenche un rituel: choix du ou des partenaires d'équipe ou décision de travailler seul, détermination de l'objectif poursuivi, lavage des mains, tablier et chapeau, exécution de la tâche, évaluation d'équipe et/ou individuelle

dans le cahier d'évaluation laissé à la disposition du groupe - durant le cours pratique, je circule d'un individu ou d'un groupe à l'autre, je mets la main à la pâte (souvent littéralement...), j'encourage, je tape dans le dos je questionne une procédure, demande des précisions pour une mesure liquide ou solide, je vérifie, je fais quelques farces et surtout, j'ai beaucoup de plaisir à organiser l'environnement pour que certains apprentissages puissent se faire, pour que mes élèves réussissent ce qu'ils entreprennent, pour que tout se passe bien et, plus encore, que mes élèves sortent du cours en ayant appris quelque chose.

S'il s'agit d'un cours juste avant l'ouverture du Café cactus, un midi de la semaine, c'est différent. Tout le travail à effectuer pour la mise en oeuvre d'un dîner est organisé selon 7 postes de travail. En début d'année scolaire, je montre à un élève comment faire le travail de l'un des 7 postes et à un autre comment s'occuper d'un autre poste et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les postes soient comblés. Ensuite, lors des cours suivants, l'élève qui connaît un poste de travail le montre à un autre élève, de sorte qu'ils s'apprennent les uns les autres les différents postes de travail. Évidemment, je reste disponible pour nuancer les explications, préciser certains points obscurs, aider à évaluer, contrôler la nervosité, prévenir le découragement ou contribuer au calme d'une atmosphère tantôt fébrile, tantôt enjouée.

Bref, j'ai un rôle d'initiateur, de personne-ressource, d'animateur, d'évaluateur, d'enseignant et de participant puisque lorsqu'il s'agit de demander à des élèves, sans grande expérience de la restauration, de servir de 15 à 45 repas un midi, il faut absolument qu'aux temps forts ("rush") j'y travaille aussi; de toutes façons, mon rôle dans ce type de projet doit absolument comprendre une participation active si l'on veut que l'entreprise continue d'avoir autant de succès qu'elle en a eu jusqu'à présent.

Cette longue description de mon projet pédagogique de café-restaurant sert de préambule à la définition de ma cueillette de données.

J'ai choisi de recueillir des données, de façon générale, en suivant la participation du groupe d'élèves de secondaire pratique 4 au café-restaurant et de façon plus particulière, en observant les comportements que ces élèves adoptent lorsqu'ils occupent l'un ou l'autre des sept postes de travail créés pour assurer le fonctionnement harmonieux de leur mini-projet pédagogique (préparation et service d'un repas par semaine de type "cuisine rapide". J'aurais pu choisir de suivre n'importe lequel de mes quatre groupes d'élèves, mais il m'a semblé plus intéressant de suivre un groupe d'élèves

auquel j'avais enseigné l'alimentation depuis les trois dernières années. Il me semblait que ces élèves seraient plus à l'aise de me partager leurs perceptions, impressions et commentaires du fonctionnement de leur cours d'alimentation que ne l'auraient possiblement été des élèves à qui je n'enseignais que depuis un an ou deux.

La pertinence des données recueillies auprès de ce groupe d'élèves à l'ensemble de mon projet pédagogique me semble bien établie du fait que, d'une part, j'utilise le même modèle didactique pour tous mes groupes et que, d'autre part, tous mes groupes ont un fonctionnement axé sur les postes de travail.

La cueillette de données s'est effectuée comme ceci:

- qui:
  - j'ai joué ici le rôle de chercheur, d'enseignant et de participant;
  - une consœur de travail s'est portée volontaire comme observatrice et participante;

- sujet: - 10 élèves de secondaire pratique 4 ayant des troubles graves d'adaptation et d'apprentissage et s'étant portés volontaires pour travailler au Café;

- quoi: - les comportements verbaux et non-verbaux qui semblaient montrer l'intérêt ou la motivation (ou leurs contraires) pour le projet pédagogique et les éléments du modèle didactique (exemple: attention, concentration, assiduité, ponctualité, plaisir, enthousiasme, désintéressement, niveau d'activité, etc.);

- les commentaires d'élèves recueillis lors de discussions avec le groupe sur le fonctionnement du Café;

- les propos des élèves colligés au cours d'entrevues individuelles de feedback;

- comment: - par l'observation participante;

- par la tenue d'un cahier de bord;

- par l'utilisation sporadique du magnétoscope, sans scenario prédéterminé;

- quand: - entre octobre 1986 et mai 1987;

- durant la période de préparation immédiate avant l'ouverture du Café;

- pendant l'ouverture du Café, un midi par cycle de 6 jours;

- durant la période de ménage immédiatement après la fermeture du Café;

- au hasard, en d'autres temps que ceux déjà mentionnés.

- où: - à l'atelier d'alimentation, le mini-projet de repas-minutes (hot dog, hamburgers, frites, etc.) est constitué de sept postes de travail:

1- la caisse: faire les factures et les présenter aux clients, remettre la monnaie, compter l'argent de la caisse;

2- le service: faire la mise en place i.e. dresser les couverts, disposer et décorer les tables, faire le service aux tables i.e. recevoir les commandes des clients et les remettre aux preposés à la préparation (cuisson et garniture), reprendre les assiettes remplies, y ajouter les frites, laisser le papier de commande à la caisse, donner son assiette au client, servir le thé et le café, servir les desserts, desservir.

3- la friteuse: égoutter les bâtonnets de pommes de terre (conservés dans l'eau, au réfrigérateur), les disposer dans les paniers de cuisson, vérifier la température de l'huile et s'assurer que la hotte de ventilation fonctionne bien, blanchir les bâtonnets de pommes de terre (demi-cuisson, 2-3 minutes), transférer les frites à demi-cuites dans le panier d'égouttement, continuer à blanchir les pommes de terre jusqu'à obtention de la quantité de

frites requise, reprendre les frites blanchies et en remplir à moitié les paniers de cuisson, faire cuire jusqu'à ce que les frites soient bien dorées et croustillantes, transférer au panier d'égouttement, garder au chaud (four à 300°F.), continuer jusqu'à ce que toutes les frites soient cuites, s'assurer que reste chaude la sauce brune que certains clients reclameront sur leurs frites;

4- la cuisson des pains (hot dog et hamburger): recevoir les commandes et les remplir en faisant dorer les pains des 2 côtés sur la plaque chauffante, en retournant souvent à l'aide d'une spatule de métal pour éviter le dessèchement.

5- la cuisson des viandes (saucisses et boulettes de boeuf haché): recevoir les commandes et les remplir en faisant cuire sur la plaque chauffante, bien vérifier le degré de cuisson, garnir les pains des saucisses ou boulettes, déposer dans une assiette et transférer sur la table de garniture et y joignant la commande du client;

6- la garniture: préparer les légumes i.e. laver la laitue, laver et trancher les tomates, éplucher et émincer les oignons, disposer chaque légume dans un plat à garniture, remplir d'autres plats à garniture de moutarde, ketchup et de relish, recevoir les assiettes garnies et la commande qui l'accompagne, garnir au goût du client, remettre l'assiette et la commande au serveur;

7- les sundaes et les breuvages: faire réchauffer les sauces au chocolat et au caramel et les garder au chaud à feu doux, sortir la crème glacée du congélateur, sortir de l'armoire de rangement les coupes à sundaes, façonner une boule à l'aide de la cuiller à crème glacée, la mettre dans la coupe, garnir de sauce au chocolat ou au caramel selon le goût du client, remettre la coupe au serveur, sortir du réfrigérateur la liqueur douce commandée par le client et remettre au serveur, préparer le thé et le café.

Un poste de travail est un lieu physique où un, deux, trois ou quatre élèves effectuent une série de tâches prédéterminées conjointement par les élèves et l'enseignant selon le modèle adapté de Popham et Baker: spécification d'objectifs, pré-test, enseignement, évaluation. La vitesse d'exécution et la qualité du travail peuvent

varier d'un élève à l'autre pour toutes sortes de raisons: plus ou moins grande expérience en cuisine, niveaux d'habileté manuelle, dispositions physiques ou psychologiques, etc. Le seuil de formation (ou niveau de rendement) est fixé de la façon suivante:

- au départ, chaque poste est occupé par un ou plusieurs élèves (quatre au maximum); par exemple, un élève à la caisse, trois au service, deux à la friteuse, un à la cuisson des pains, un à la cuisson des viandes, un à la garniture et un aux desserts et breuvages;

- ensuite, lorsque chacun des élèves a atteint un seuil de performance acceptable, on procède à la rotation des postes de travail qui dure tant que tous les élèves n'ont pas occupé tous les postes de travail. Les élèves doivent pouvoir fournir un rendement minimal à un poste de travail avant d'en occuper un nouveau. A toutes les fois qu'un nouvel apprentissage doit s'effectuer, le modèle d'enseignement (adapté de Popham et Baker) est utilisé. Il est à noter que la partie "enseignement" ou "instruction" du modèle n'est pas que la prérogative de l'enseignant: un élève qui maîtrise bien tel ou tel poste de travail devient "instructeur" et partage ses connaissances et ses habiletés à ses pairs en les initiant au fonctionnement du poste de travail en question.

CUEILLETTE DE DONNÉES

Les données recueillies sont une matière brute qu'il est indispensable de traiter d'une certaine façon pour les rendre intelligibles. Les données recueillies sont de deux ordres, quant à leur provenance ou leur source:

a) les commentaires des élèves portent, de façon générale, sur leur vécu individuel ou collectif au Café et, de façon particulière, sur le travail spécifique effectué à chacun des sept postes de travail, au fur et à mesure de leur participation au Café. Une première analyse de ces commentaires (au faits) m'a incité à les regrouper en six catégories pour satisfaire aux besoins d'une présentation plus éclairée ou compréhensible; ces six catégories ont, chacune, des propriétés qui contribuent à les définir, les spécifier et seront utilisées ultérieurement pour la formulation d'hypothèses; en fait, ces catégories sont un colligé de commentaires d'élèves, regroupés sous six rubriques différentes: l'intérêt, l'image de soi, l'organisation du travail, l'expérience de travail, la socialisation et l'implication;

b) la compilation des absences et des notes des élèves durant la deuxième étape de l'année scolaire (décembre 1986-février 1987) permet la création d'une septième catégorie, la motivation, qui sera mise en parallèle avec les six autres pour formuler des hypothèses.

1- intérêt:
   1.1 enthousiasme
   1.2 anticipation
   1.3 partage
   1.4 insatisfaction

2- image de soi:
   2.1 nervosité
   2.2 gêne
   2.3 manque de confiance en soi
   2.4 confiance en soi

3. organisation du travail:
   3.1 prise de conscience
   3.2 structure

4. expérience de travail:
   4.1 immédiate
   4.2 ultérieure (marché du travail)

5. socialisation:
   5.1 sentiment d'appartenance
   5.2 activité para-scolaire
   5.3 relation maître/élève
   5.4 relation élève/élève
   5.5 rôle de l'enseignant

6. implication:
   6.1 leadership
   6.2.1 évaluation individuelle
   6.2.2 évaluation collective
   6.2.3 évaluation du Café
   6.3 initiative

7. motivation.

Figure XI: Les catégories et leurs propriétés.

La définition de chacune des six catégories se fait, d'une façon générale, en précisant ses propriétés respectives et d'une façon particulière, en citant des commentaires d'élèves notés au cahier de bord tout au long de la période d'observation.

1. Première catégorie: l'intérêt

L'intérêt est l'état d'esprit de l'élève qui participe à ce qu'il juge important, à ce qu'il trouve digne d'attention. L'intérêt de l'élève est synonyme de son niveau d'attention ou de curiosité pour un nouvel apprentissage au plan cognitif, affectif ou psycho-moteur.

1.1 L'enthousiasme

L'enthousiasme, c'est la joie d'apprendre, l'amour de la tâche, le plaisir de participer au projet pédagogique. L'enthousiasme, c'est ce que Julie traduit par sa réponse lorsque je lui demande pourquoi elle aime le Café: " ... c'est le seul temps où tout le monde est heureux ... le groupe est différent ... ça travaille

fort, sérieusement mais avec un "smile" (sourire) ... ". Bernice, à qui je pose la même question, me répond: " ... j'aime ça travailler ici parce que le manger est bon ... on le fait cuire nous-autres même, c'est notre manger ... c'est toi qui le fais, c'est pas les autres, c'est ta responsabilité ... c'est pas toi qui juges si c'est bon ou pas bon, c'est les autres ... ". Et Micheline d'y aller toute spontanée et souriante de son commentaire non-sollicité: " ... y en a (des clients) qui ont dit que notre manger était bon ... ".

1.2 L'anticipation

L'anticipation démontre bien l'intérêt de l'élève pour son projet pédagogique comme en fait foi le court commentaire de Manon qui dit juste avant d'ouvrir les portes du Café et d'accueillir les premiers clients: " ... j'ai hâte ... ". Et Bernice ajoute: " ... j'y pense d'avance le matin ... je me demande si ça va être plus le "fun" que la dernière fois ... si le monde va être de bonne humeur ... ". Suzanne renchérit en disant: " ... avant le Café, je pense à l'ouvrage que je vais faire ... ".

1.3 Le partage

Quand quelque chose nous intéresse, on a généralement le goût de le partager à d'autres, d'en parler. Et c'est ce que font régulièrement mes élèves. Quelques uns ne se contentent pas d'en parler aux autres élèves et partagent leur intérêt à leurs parents. C'est le cas de Suzanne qui précise: " ... après le Café, j'en parle à mes parents, je leur raconte ce qui est arrivé, quel travail j'ai fait, si y est arrivé des affaires drôles ou différentes ... j'aimerais ça qui y er alye plus souvent ... ".

1.4 L'insatisfaction

L'insatisfaction est aussi une manifestation d'une forme d'intérêt et traduit ce qu'on n'aime pas d'une situation, ce qu'on voudrait changer pour que ce soit plus intéressant. Autrement, on parlerait d'indifférence et non d'insatisfaction. En demandant à mes élèves s'il existe des situations qu'ils n'aiment pas au Café, j'obtiens plusieurs réponses. Je n'en citerai que deux parmi les plus significatives: celle de Lyne " ... j'aime pas ça être sur la

friteuse, la graisse revole partout ... t'as les mains toutes graisseuses ... t'as chaud ... les "sundaes" ça ne dit pas grand chose ... c'est pas dur, tu fais juste mettre une cuiller de crème à glace, pis tu mets le chocolat ou le caramel ... " et celle de Suzanne " ... faire les desserts pis les breuvages ça c'est facile, à part quand la crème glacée est dure, pis quand les serveuses vont chercher toutes seules les liqueurs au lieu de te le demander ... ça me dérange parce que c'est mon travail qu'à faisent à ma place ... ".

2. Deuxième catégorie: image de soi

Les élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ont habituellement une pauvre image de soi: ils ne s'aiment pas ou n'aiment pas certains de leurs attributs physiques ou certains traits de leur personnalité, ils ne se sentent pas compétents et sont portés à se dévaloriser constamment. Cette piètre image de soi se manifeste chez eux par de la nervosité, de la gêne et un manque de confiance en soi: certains réussissent à transformer quelque peu leur image en reprenant un peu confiance en eux-mêmes.

2.1 La nervosité

Cet état d'excitation, voire de surexcitation est manifeste chez ce type d'élève lorsqu'ils ont à faire de nouveaux apprentissages ou lorsqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment certaines habiletés. Les témoignages suivants, émis spontanément, sont parmi les plus représentatifs du type de nervosité qui afflige ces élèves: Manon dit: " ... à chaque fois que je travaille au Café, je me brûle ... je suis trop sur les nerfs ... je suis pas habituée encore ... Et Stéphane ajoute: " ... c'est ma première année ici ... j'ai jamais faite ce travail-là avant ... je sais pas si je va réussir ... ".

2.2 La gêne

Une pauvre image de soi se traduit souvent par de la gêne, de l'embarras. Cette gêne est souvent aussi de la timidité, de la gaucherie que certains de mes élèves expriment par l'expression " j'ai honte " lorsqu'ils tentent d'expliquer comment ils se sentent devant une situation nouvelle ou inhabituelle. Le témoignage non-sollicité de Denise est très éloquent à ce propos: " ... j'hai pas ça serveuse mais je peux m'en passer ... je suis gênée ... j'ai échappé un couteau sur une femme l'autre jour ... j'ai été gênée ... j'ai pas servi depuis ce temps-là ... ".

2.3 Le manque de confiance en soi

Il s'agit sûrement d'une résultante des échecs scolaires répétés de ces élèves qui ont passé d'une classe spéciale à l'autre durant leur cheminement scolaire. Le manque de confiance en soi est, chez certains élèves un état d'esprit maladif qui les paralyse à un point tel qu'ils n'osent plus essayer d'apprendre tellement ils ont peur de l'échec. Le témoignage de Suzanne, à qui je demandais ce qu'elle n'aimait pas au Café, est très révélateur: " ... j'ai jamais travaillé à la caisse ... j'aimerais pas ça le faire ... je sais pas compter ... j'aurais trop de misère ... peut-être que je pourrais l'essayer si y avait quelqu'un avec moi pour pas que je soye toute mêlée ... ".

2.4 La confiance en soi

Certains autres élèves réussissent à changer, en totalité ou en partie, leur image de soi de façon à reprendre confiance. Le témoignage non-sollicité de Micheline le démontre bien: " ... la prochaine fois, on pourra aller plus vite et le faire mieux ... ".

3. Troisième catégorie: l'organisation du travail

Il s'agit de l'habilité à organiser son travail de façon ordonnée. Rares sont les élèves qui ont spontanément cette facilité: au début, ils travaillent surtout de manière chaotique. Ils ne sont pas habitués à suivre une méthode de travail, à économiser leurs mouvements ou à nettoyer leur poste de travail. Certains (et c'est l'exception) savent déjà travailler de façon méthodique et ordonnée: ils l'ont appris à la maison ou sur le marché du travail. Que mes élèves soient capables ou incapables d'organiser leur travail, ils réagissent de la même façon (à des degrés divers, évidemment) devant une nouvelle tâche: ils vivent une prise de conscience d'abord et, ensuite, en viennent à structurer leur manière de travailler.

3.1 La prise de conscience

Les élèves prennent conscience d'un certain nombre de réalités nouvelles, un peu comme s'ils découvraient pour la première fois ce que des personnes plus expérimentées qualifieraient d'évidences premières. Suzanne, par exemple, fait ce genre de découverte le jour où elle doit cumuler les postes de travail de cuisson des pains et des viandes: " ... quand une commande arrive, c'est dur parce qu'il en arrive 6-7 autres en même temps, pis faut que tu penses à tout ... ".

Manon fait sensiblement le même genre de découverte que sa consoeur lorsqu'elle me confie: " ... la seule affaire qui peut t'arriver quand tu fais la garniture, c'est que tu peux te salir ou que le cheeseburger arrive à l'envers ... ça parait pas ben ... c'est la "job" que je trouve la plus facile ... t'as pas besoin d'être sérieuse, sérieuse comme aux frites où tu peux te brûler ... les "sundaes" ça va mal parce que ça arrive toute ensemble, pis tu te trompes, pis c'est ben salissant le chocolat pis le caramel ... ".

Le commentaire de Lyne montre bien qu'elle possede un peu plus d'expérience que les autres élèves: sa prise de conscience se situe à un autre niveau lorsque, durant un temps creux au Café, elle me partage: " ... la cuisson j'aime ça ... tu peux pas aller plus vite que t'es capable même si y en a ben qui t'en demandent ... j'aime mieux faire cuire les pains ... faut que tu les "watche" pour pas qu'y viennent trop durs ... t'as moins de "trouble" avec le pain qu'avec la viande ... la garniture, c'est le "fun" ... tu fais ce qui est écrit sur la facture ... en premier t'en mets trop, pis après tu modères ... ".

1.2 La structure

Après avoir pris conscience de quelques réalités, mes élèves en viennent à structurer leur travail, à se donner une méthode de travail. Dans certains cas, c'est en initiant un élève à un poste de travail qu'il en comprend la structure sous-jacente. C'est le cas de Bernice qui m'exprime que " ... pour faire les frites ça va ben ... on est ben installés ... on a nos frites à portée de la main ... on a le four pour les garder chaudes ... ". Pour d'autres élèves, la structure apparait comme un évènement qu'ils ont eux-mêmes initié. C'est exactement ce qui est arrivé à Julie qui me dit, lorsque je circule à travers l'atelier pour voir si tout va bien: " ... j'ai 12 boulettes d'hamburg de faites d'avance ... je peux attendre les clients ... ". Et Stéphane d'ajouter: " ... as-tu vu on a sorti la crème glacée d'avance pour pas qu'a soye trop dure pour faire les sundaes ... ".

4. Quatrième catégorie: l'expérience de travail

Mes élèves acquièrent graduellement une expérience du travail en restauration. Ils deviennent de plus en plus habiles ou compétents dans l'exécution de leur travail en général ou de certaines tâches en particulier. L'expérience acquise est soit immédiate, soit ultérieure (en regard du marché du travail).

4.1 L'expérience de travail immédiate

Il s'agit ici des experiences de travail que cumulent mes élèves et qui leur donnent le sentiment d'apprendre des choses qu'ils ne savaient pas ou de maitriser des tâches qu'ils n'avaient jamais exécutées. Manon exprime très bien cette réalité " ... j'aime ça servir, faire cuire, toute faire ... ça nous habitue a apprendre certaines choses qu'on sait pas ... ". Bernice est du même avis: " ... faire cuire j'aime ça ... ça donne l'expérience ... tu sais que t'es capable de faire quelque chose ... des fois c'est un peu difficile: si c'est pas assez cuit ou trop cuit, t'as peur que ça soye pas au goût du monde ... la friteuse, c'est le fun ... ça donne l'expérience, ça encourage quand y disent que tes frites sont bonnes ... ". Et Suzanne aussi partage leur avis: " ... quand tu fais la garniture, faut que tu lises comme faut les factures parce que quand tu te trompes, tu te fais crier après par les serveuses ... c'est le "fun" le Café ... ça nous fait prendre de l'expérience ...".

4.2 L'expérience de travail ultérieure

L'expérience acquise par les élèves ne leur profite pas que dans le temps présent, elle leur sera utile aussi dans le futur lorsqu'ils intégreront le marché du trav...l. Ils sont très conscients

de cet état de choses comme en font foi les remarques de Manon et de Lyne. Manon dit: " ... je viens travailler au Café parce que ça me donne une expérience, ça me donne des idées comment que ça marche ce métier-là ... " Et Lyne dit: " ... j'aime ça le Café, ça t'apprend à faire d'autres affaires, ça te donne l'expérience pour plus tard, ça te montre comment que ça va dans une cuisine ailleurs ... c'est le "fun", tu ris, tu t'arranges mieux avec les autres, tu t'aides, tu vois pour plus tard, tu sais pas dans quoi t'en aller, ça te donne une idée, tu t'habitues à travailler avec les autres ... ".

5. La socialisation

Cette dimension du fonctionnement en atelier est très importante pour les élèves. Le travail en atelier est une forme de vie en groupe: la nature même du travail dans une cuisine l'exige. Il faut constamment communiquer, se parler, orchestrer nos mouvements pour éviter les catastrophes. L'aspect social du travail est présent dans tous les gestes que posent les élèves et se manifeste spécialement dans la création chez eux d'un sentiment d'appartenance à

un groupe où sont entretenues des relations interpersonnelles importantes: relations maitre/élève et relations élèves/élèves. Par ailleurs, chez certains élèves la participation au Café est, à toutes fins pratiques, une activité para-scolaire. Et finalement, l'enseignant a un rôle très évident à jouer quant à la socialisation de ses élèves.

5.1 Le sentiment d'appartenance

Rares sont les élèves de cette clientèle spéciale qui sont individualistes. Leur groupe d'appartenance revêt une grande importance à leurs yeux, particulièrement lorsque ce groupe demeure le même durant trois ans (c'est le cas de celui-ci). Les propos de Bernice reflètent très bien cette part de leur vécu lorsqu'elle affirme: " ... je viens au Café pour être plus proche de mes amis, quand tu manques le Café sur l'heure du dîner pis que tu retournes au cours après le dîner, tu sens que t'as manqué d'être proche de tes amis, que t'as pas faite partie de la "gang" ... ".

5.2 L'activité para-scolaire

En cours de projet, le Café s'est découvert une vocation insoupçonnée au départ, celle de lieu de rencontre pour des élèves qui considéraient le Café comme une sorte d'activité para-scolaire, au même titre que l'haltérophilie ou les pratiques de "Génies en herbe". La remarque de Bernice est assez éloquente à ce sujet: " ... ça passe ton heure de midi ... sans ça tu serais assis à l'agora à regarder les autres pis à rien faire ... ".

5.3 La relation maître/élève

Elle se définit par la qualité des rapports existants entre un enseignant et ses élèves une fois qu'ils se sont entendus sur un code commun de fonctionnement (le code commun étant constitué d'attentes réciproques). La relation maître/élève est, en outre, ce lien affectif développé et entretenu par l'un ou par l'autre de façon à ce qu'il soit significatif pour l'un et pour l'autre. L'existence de ce lien affectif permet de traverser des situations ambiguës ou difficiles, de solutionner de conflits ouverts ou latents qui, autrement, pourraient dégénérer en affrontements stériles. A titre d'exemple, après une période de contestation verbale du fonctionnement du Café, alors que mes élèves et moi étions réunis autour d'une tasse

de café et que nous discutions fermement pour trouver un consensus, Luc a fait l'intervention suivante: " ... tu devrais pas accepter ça que les élèves te parlent de même ... comme qui font ... tu devrais pas accepter le chiâlage ... tu devrais les punir parce qu'y chiâlent, pis y critiquent ta manière d'enseigner ... moé j'trouve ça écoeurant de traiter d'même un bon prof comme toé ... ". Juliette, le porte-parole du groupe à cette occasion, lui a rétorqué ce qui suit: " ... si Léon était un prof comme les autres, on lui aurait pas parlé comme qu'on l'a faite ... on l'a faite parce qu'on est proche de lui ... y nous écoute pis y nous comprend ... ".

5.4 La relation élève/élève

Cette relation est en quelque sorte fonction du sentiment d'appartenance que mes élèves éprouvent vis-à-vis du groupe dont ils font partie. Les conflits sont rares et passagers et lorsqu'on observe le fonctionnement d'un groupe, c'est surtout l'entraide qui apparait comme particularité dominante. A preuve, le commentaire de Juliette à la fin de la discussion de groupe dont j'ai fait mention précédemment: " ... on va se parler ... s'entraider ... pour essayer de régler le chiâlage ... ". Au cours suivant en entrant dans l'atelier, Bernice me partage sa préoccupation: " ... si le monde dans le groupe sont pas de bonne humeur, je pense que je va essayer de les mettre de bonne humeur ... ".

5.5 Le rôle de l'enseignant

Il est intéressant d'identifier la perception que les élèves ont de mon rôle d'enseignant. Les commentaires que je reproduis ici n'ont pas été sollicités, ils m'ont été partagés spontanément par Bernice et Denyse. Bernice: " ... j'ai parlé avec les filles d'un autre groupe ... a l'aiment le Café parce qu'a se sentent responsables ... quand t'essayes de faire à manger chez vous, tes parents sont tout de suite sur ton dos si tu fais une erreur ... pas ici ... ici tu te fais encourager ... ". Denyse: " ... j'aime ça travailler à l'atelier ... les autres ateliers c'est pas pareil ... c'est le prof qui est pas pareil ... toi tu nous laisses plus libres ... tu nous dis pas: fais pas ci, fais pas ça ... tu fais des farces ... tu prends les "jokes" (farces) ... ailleurs, on peut pas faire de farces ... ".

6. L'implication

L'implication recouvre ici la notion de participation volontaire des élèves au projet pédagogique qu'est le Café; un peu comme si les élèves s'appropriaient le Café. L'implication se manifeste par le leadership que certains élèves exercent sur le groupe et, aussi, par certaines initiatives de la part des élèves. Une autre manifestation de leur implication apparait lors de l'évaluation, qu'elle soit individuelle, collective ou qu'elle porte sur le projet comme tel.

6.1 Le leadership

J'ai choisi volontairement, comme enseignant, de ne pas toujours assumer le leadership de mon groupe d'élèves. Cette façon de faire laisse la possibilité à certains élèves de diriger le groupe, d'entreprendre des actions concrètes pour mener le groupe vers un objectif quelconque du programme. Témoin ces deux occasions où Julie s'adresse à son groupe: " ... dépêchez-vous vous-autres ... faut qu'on finisse de nettoyer avant que le monde arrive ... ". " ... qui veut manger tout de suite ... bon, prenez votre assiette, pis venez icitte ... faut attendre un peu pour les cheeseburgers ... Ti-us, c'est tu assez cuit pour toé ... Léon, tu veux-tu que je te fasse cuire quelque chose ... ".

6.1.1 L'évaluation individuelle

Il arrive que des élèves prennent un peu de recul par rapport à leur participation au Café et viennent me partager leur réflexion. C'est le cas de Stéphane qui me dit un matin avant le premier cours: " ... j'ai franchement ben aimé le Café d'hier ... c'était l'affaire

la plus le "fun" qui m'est arrivé ... j'ai toute aimé: le travail, comment que le monde était de bonne humeur, le manger, toute ... chu content d'avoir réussi une belle "job" ... j'mai faite félicité ... j'ai ben aimé ça ... ".

6.1.2 L'évaluation collective

Il arrive aussi que des élèves posent un jugement sur le travail du groupe. Micheline me fait un commentaire de cette nature durant une période de dîner: " ... on a pas trop mal mis nos tables ... on travaille ben ensemble ... surtout quand qu'on a ben de l'ouvrage ... ".

6.1.3 L'évaluation du Café

A d'autres occasions, les réflexions des élèves portent sur le projet lui-même. Julie: " ... on a eu ben du monde ... c'est le "fun" quand on a ben des clients ... ". Manon: " ... trois serveuses c'est trop ... ça été platte, y a pas eu grand monde aujourd'hui ... " Micheline: " ... y a un prof qu'a attendu un gros dix minutes avant d'avoir sa commande ... sa feuille de commande s'était perdue ... on a toute arrangé ... ".

6.2 L'initiative

Il s'agit de gestes que les élèves posent d'eux-mêmes, d'actions nouvelles qu'ils entreprennent sans que personne ne leur en fasse la demande. Les exemples sont nombreux, mais je n'en retiendrai que deux: celui de Juliette: " ... on devrait s'installer mieux pour faire les sundaes ... je peux m'en occuper ... pas de problème ... " et celui de Julie: " ... j'ai trouvé une manière pour que les pains qu'on fait chauffer d'avance sèchent pas ... je les mets dans un moule à gâteau carré, pis je mets un autre moule par dessus ... les pains restent chauds pis mous ... y viennent pas durs pis raides ...".

7. La motivation

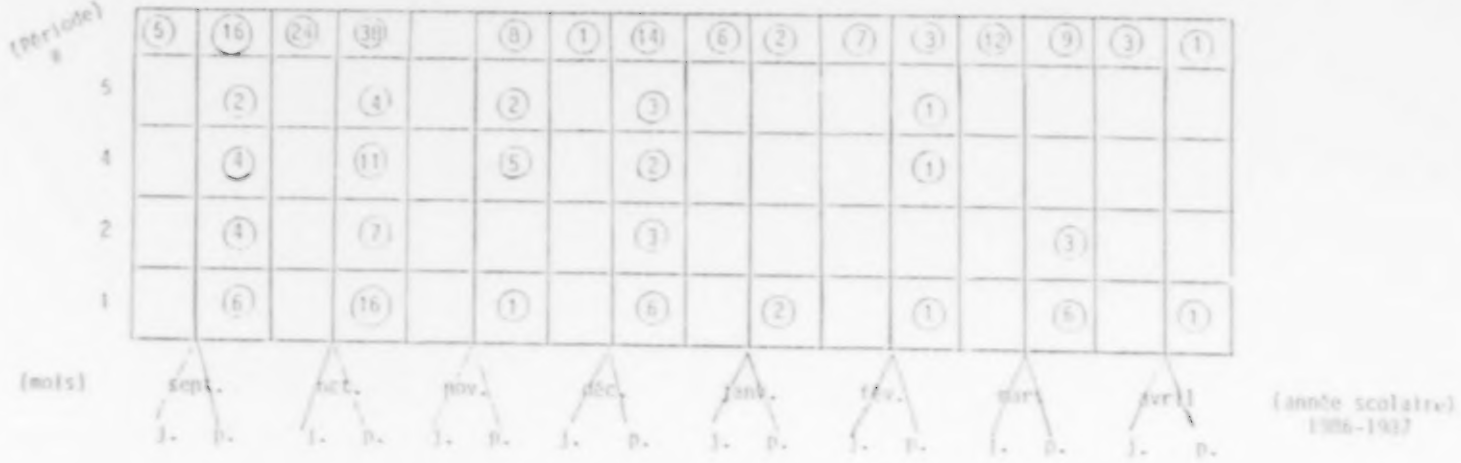
La motivation se définit comme une force qui détermine le comportement. A l'atelier d'alimentation, la motivation c'est ce qui pousse l'élève à apprendre, à travailler seul, en équipe ou en grand groupe. Il me semble que pour qu'un élève ait le goût de participer à un projet pédagogique comme celui du Café cactus, il faut que quelque chose l'attire, que ça lui tente de venir à l'école et d'assister au cours d'alimentation.

Il m'a paru intéressant de trouver des indices de motivation de mes élèves au cours d'alimentation en examinant les formules quotidiennes d'absences et les bulletins scolaires. La compilation des absences et des notes des élèves s'est effectuée durant la deuxième étape de l'année scolaire (de décembre 1986 à février 1987). Cette compilation est présentée sous forme de trois tableaux:

- Tableau II: absences aux périodes durant lesquelles est dispensé le cours d'alimentation au groupe de TGA sec. prat.4 durant l'année scolaire 1986-1987;

- Tableau III: absences de la 2^{e} étape (déc. 86 - fév. 87) des élèves du groupe TGA sec. prat.4 pour toutes les matières;

- Tableau IV: moyennes comparées des notes obtenues à la 2^{e} étape (déc. 86 - fév. 87) par les élèves du groupe TGA sec. prat.4;



Légende: j= journée
p= période

N.B. Le cours d'alimentation est dispensé durant 6 périodes par cycle de 6 jours.

Tableau II: Absences aux périodes durant lesquelles est dispensé le cours d'alimentation au groupe de TGA secondaire pratique (10 élèves) durant l'année scolaire 1986-1987.

Tableau I:

Ce tableau représente le nombre d'absences des dix élèves de secondaire pratique 4 durant l'année scolaire 1986-1987. Le tableau donne une vue d'ensemble de la situation des absences au cours d'alimentation. L'ordonnée (verticale) montre les périodes du jour durant lesquelles est dispensé le cours d'alimentation (la période 1 est la première du matin, la période 2 est la deuxième du matin, la période 4 est celle située immédiatement avant la période du dîner et la période 5 est celle située immédiatement après la période du dîner; la période 6 est la dernière période de la journée). L'abscisse (horizontale) montre les mois de l'année scolaire, ainsi que les jours et les périodes où ont été enregistrés les absences des élèves.

La lecture de ce tableau donne les résultats suivants:

- septembre: - 5 jours d'absences
  - 16 périodes d'absences:

    6 à la 1ère période
    4 à la 2ième période
    4 à la 4ième période
    2 à la 5ième période

La lecture des résultats est la même pour tous les autres mois de l'année scolaire.

L'examen de ce tableau permet de faire les constats suivants:

A) Les absences sont plus nombreuses à la première période de la journée. Cette situation s'explique par le fait qu'un élève a eu toute l'année de la difficulté à se lever le matin, que le transport scolaire avait quelque fois du retard, que sept élèves sur dix allaient fûmer à l'extérieur de l'école et n'entendaient pas la sonnerie d'appel du premier cours (le fûmage est interdit dans l'école);

B) Les absences ont été plus nombreuses durant les mois d'octobre et de mars que durant tous les autres mois. Je n'ai pas trouvé d'explication satisfaisante à cette situation sinon qu'il y a possiblement eu un relâchement chez les élèves en octobre après la rentrée de septembre et en mars au retour du congé scolaire (dernière semaine de février);

C) Les dix élèves du groupe ont cumulé 58 jours d'absences durant les 180 jours de l'année scolaire: ce qui représente un chiffre absolu de 32% d'absences au cours d'alimentation pour toute la durée de l'année scolaire. Il aurait été intéressant de comparer ce pourcentage d'absences avec celui des absences aux autres cours des élèves. Cela n'a pas été possible en raison du problème important que représentait à l'école la compilation des absences. Cette compilation se fait à partir de formules d'absences quotidiennes que les enseignants doivent remplir au premier cours. La quantité de feuilles d'absences qu'on a omis de remplir ou perdues était telle qu'il a été impossible d'imaginer faire des comparaisons avec les autres. Je n'ai donc utilisé que les absences que j'ai personnellement contrôlées;

D) La présence des élèves au cours est, pour moi, un indice de participation: si le cours ne les attirait pas, il me semble que je constaterais un fort taux d'absentéisme ou de séchage de cours. Bien évidemment, certains élèves ne viennent aux cours que parce qu'ils n'ont pas d'autres choix: ils y sont forcés par leurs parents ou par la loi de la fréquentation scolaire. Par contre, je sais par expérience que les élèves non-motivés manquent beaucoup l'école, ne se lèvent pas le matin, ratent l'autobus scolaire ou sèchent leurs cours.

Tableau II

Ce tableau représente la fréquence d'absences du même groupe d'élèves pour toutes les matières du curriculum. Le tableau n'est présenté ici qu'à titre informatif; il ne saurait être comparatif en raison de la remarque soulevée précédemment, à savoir les difficultés de compilation quotidienne des absences.

En ordonnée (verticale), j'ai attribué un numéro de 1 à 10 à chacun des élèves du groupe de secondaire pratique 4.

En abscisse (horizontale), les absences dans chacune des matières du curriculum sont notées. Le curriculum permet aux élèves de choisir entre la formation morale et l'enseignement religieux. Le curriculum des garçons comprend les cours de menuiserie et de soudure, tandis que celui des [illegible] groupe les cours de soins personnels et esthétiques.

Les absences ont été compilées durant la deuxième étape de l'année scolaire, de décembre 1986 à février 1987. La lecture de ce tableau est très simple. Chaque rangée horizontale montre le nombre d'absences cumulées par chaque élève dans chacune des matières du curriculum. L'avant dernière colonne verticale donne le nombre total d'absences pour chaque élève dans l'ensemble de ses matières. La dernière colonne verticale représente le pourcentage d'absences pour chaque élève par rapport à toutes les absences cumulées par tous les élèves.

Ce tableau montre, d'une certaine façon, le pourcentage du temps d'absence pour chaque élève dans l'ensemble de ses matières:

- le champion des présences n'a été absent que 1.5% du temps;

- à l'autre extrême, le champion des absences l'a été 34% du temps;

- entre ces deux extrêmes, la situation est très variable.

La seule constatation que ce tableau permet de faire est que, dans l'ensemble et si on se fie aux chiffres, il y a davantage d'élèves présents que d'élèves absents la plupart du temps.

Tableau III

Ce tableau représente les notes obtenues par les élèves du secondaire pratique 4 à la deuxième étape de l'année scolaire 1986-1987, de décembre 1986 à février 1987. Les notes des élèves ne sont pas inscrites en chiffres au tableau mais sont représentées par un astérisque (*) situé au-dessus, dessus ou en-dessous d'une courte ligne (-) indiquant la moyenne du groupe.

Élèves											
1	— / •	— / •	— / •	— / •	— / •	— / •	— / •	• / —	• / —	• / —	— / •
2	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —
3	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	— / •	• / —	• / —	• / —
4	— / •	— / •	— / •	— / •	— / •	— / •	— / •	• / —	— / •	— / •	— / •
5	— / •	— / •	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	— / •	• / —	• / —	• / —
6	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —
7	—•—	— / •	— / •	• / —	• / —	• / —	• / —	PN	— / •	— / •	— / •
8	— / •	• / —	— / •	• / —	— / •	— / •	— / •	— / •	— / •	—•—	— / •
9	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —	• / —
10	— / •	— / •	— / •	— / •	• / —	• / —	— / •	• / —	• / —	• / —	— / •
	M. [illegible] (87)	M éd. phy. (74)	M maths (65)	M form. mor. (63) / ens. rel. (74)	M franc (74)	M ang (68)	M éc. fam. (70)	M [illegible] (55) / soins pers. (78)	M Atel léger (66)	M [illegible] (56) / soin esth. (75)	M stages (64)

N.B. PN signifie "pas de notes"

Tableau IV: Moyennes comparées des notes obtenues à la 2[e] étape (déc. 1986 - fév. 1987) par les élèves du groupe TGA secondaire pratique 4.

En ordonnée (verticale), j'ai attribué un numéro de 1 à 10 à chacun des élèves du groupe.

En abscisse (horizontale), ou trouve la moyenne des notes d. groupe pour chacune des matières du curriculum.

La lecture du tableau s'effectue de la façon suivante:

- alimentation:
  4 élèves au-dessus de la moyenne
  1 eleve dans la moyenne
  5 élèves en-dessous de la moyenne

et en procédant de la même façon pour les autres matières.

L'examen du tableau permet de constater que la répartition des notes des élèves (au-dessus, sur et en-dessous de la moyenne) est sensiblement la même d'une matière à l'autre, soit environ la moitié des élèves au-dessus de la moyenne et la moitié des élèves en-dessous de la moyenne du groupe. Une autre constatation qu'il est possible de faire est que la moyenne du groupe est nettement supérieure en alimentation que dans n'importe quelle autre matière.

Les notes obtenues par les élèves dans chacune des matières du curriculum sont, à mon sens, un indice de leur motivation. Il me semble que plus leur motivation est grande dans un cours, plus ils participeront aux activités d'apprentissage et, conséquemment, meilleures seront leurs notes. Cette assertion me semble se vérifier quant à la motivation des élèves à participer au cours d'alimentation puisque la moyenne du groupe y est plus élevée qu'ailleurs. Le fait que la distribution des notes (au-dessus, sur et en-dessous de la moyenne) soit sensiblement la même dans tous les cours tendrait à confirmer cette affirmation, en la nuançant de la façon suivante: les bon élèves (au-dessus de la moyenne) le sont partout et les élèves faibles (en-dessous de la moyenne) le sont également ailleurs.

En bref, ces tableaux ne sont pour moi que des indicateurs de motivation puisqu'ils ne tiennent compte que de deux variables: les absences aux cours et les notes obtenues durant une étape de l'année scolaire.

2e passage: étape 6 (plan, action ou nouveau défi)

Lors du 1er passage, à l'étape 6, j'ai déjà indiqué ma préférence pour une démarche d'action: il en est de même à ce passage-ci. Les commentaires des élèves et l'examen de leurs notes et absences m'ont permis de faire ressortir sept catégories que je vais maintenant utiliser pour définir cette nouvelle action à entreprendre.

Glaser et Strauss, en présentant leur théorisation enracinée, prédisent que la cueillette de données produira des faits qu'il sera possible de regrouper en catégories se distinguant les unes des autres par leurs propriétés propres. Ils prévoient aussi qu'à un certain moment de la cueillette de données, se produira une "saturation théorique (theoretical saturation)" (101) lorsque l'on pourra constater une redondance des données. A ce moment, disent-ils, les données (ou les faits) sont réunies en catégories qui sont ensuite étudiées pour procéder à la formulation d'hypothèses qui, elles, seront utilisées pour procéder à l'émergence d'une théorie substantive, c'est-à-dire donner naissance à une théorie qui soit près de la réalité.

Ma cueillette de données s'est achevée quand j'ai constaté que les commentaires de mes élèves ou mes observations de leurs comportements ne produisaient pas de nouvelles catégories. Ces données, de même que celles relatives aux notes et absences des élèves ont donné naissance à sept catégories de base:

(101) Glaser, Strauss, The discovery ... op. cit.

1. intérêt
2. image de soi
3. organisation du travail
4. expérience de travail
5. socialisation
6. implication
7. motivation

En procédant par élimination et par recoupement, il est possible de voir apparaitre les regroupements suivants:

A) Les catégories 1,2,5 et 6 sont conservées intégralement, les commentaires des élèves ayant démontré clairement leur pertinence;

B) Les catégories 3 et 4 sont scindées en une seule, l'expérience de travail; les commentaires des élèves pouvant, indifféremment, s'inscrire dans l'une ou l'autre;

C) La catégorie 7 est éliminée, les tableaux comparatifs des notes et absences des élèves n'ayant pu permettre de trouver suffisamment d'éléments pour corroborer cette catégorie;

D) Le regroupement des catégories restantes (1,2,4,5,6) par affinités donne le résultat suivant: les hypothèses émergentes et leur rapport avec le modèle didactique et le projet pédagogique (voir page suivante).

Les hypothèses émergentes permettent de formuler l'hypothèse que le projet pédagogique qu'est le Café cactus est tributaire de deux types de stratégies didactiques, fonctionnelles et individualisées, s'insérant dans le contexte d'une pédagogie à trois volets: la pédagogie de l'intérêt, de l'autonomie et de la solution de problèmes; cette forme de pédagogie tend à susciter et à maintenir l'intérêt chez l'élève, à entreprendre sa socialisation, à favoriser son implication, à modifier son image de soi et à enrichir son expérience de travail.

C'est sur la figure XV (p. 256) que j'entends clore le deuxième passage à travers le modèle de résolution de problèmes de façon créative, les deux passages m'ayant procuré suffisamment d'information pour être maintenant en mesure de définir de façon plus définitive mon projet pédagogique et mon modèle didactique. Le chaptire suivant décrira globalement ces deux dimensions de ma démarche qui se poursuivra, je pense, tant que j'enseignerai.

Figure XI : Les hypothèses émergentes et leur rapport avec le modèle didactique et le projet pédagogique.

CHAPITRE XI: Interprétation: deuxième ébauche de modèle didactique

Le modèle didactique (ou le design du système d'enseignement) s'appuie sur ses dimensions pratiques (explicitées au chapitre précédent), reprend les composantes du cadre théorique et repose sur les hypothèses émergeant de la cueillette de données effectuée en cours de projet.

En reprenant la figure XV (p. 256), il est possible de visualiser l'émergence des catégories:

- intérêt (intérêt et socialisation);
- autonomie (image de soi et implication);
- solution de problèmes (expérience de travail).

Ces trois catégories correspondent à la pratique d'une pédagogie à trois volets, pratique concomitante à mon projet de recherche et l'ayant teinté de façon très évidente. Une telle pratique pédagogique engendre un modèle didactique double, fonctionnel et individualisé, à la base d'un système d'enseignement structuré et souple, à la fois.

Le point d'ancrage de ce système d'enseignement dans la réalité du projet pédagogique qu'est le Café cactus se situe au niveau du modèle didactique à boucle (p. 124) dans lequel:

- la spécification d'objectifs se fait conjointement par l'enseignant et l'élève seul, l'équipe de deux à quatre élèves ou le grand groupe d'élèves; le type de cours se détermine de la même façon qu'il s'agisse d'un cours théorique, mi-théorique et mi-pratique ou pratique;

- la pré-évaluation, individuelle ou collective, permet de déterminer le savoir, savoir faire ou savoir être de l'élève (ou des élèves) en rapport avec le ou les objectifs spécifiés; élève(s) et enseignant décident ensemble du type de pré-évaluation à utiliser;

- l'instruction (ou enseignement ou, plus précisement, processus d'enseignement apprentissage) s'articule à partir d'une approche mixte: collective, interactive (par les pairs) et individuelle, dans le respect le plus absolu de la personne de l'élève et, encore une fois, négociée avec l'élève ou le groupe d'élèves;

- l'évaluation porte sur l'objectif initial, est continue (formative et sommative) et est soumise à une entente entre l'enseignant et ses élèves;

- la rétroaction renseigne élèves et enseignant sur la bonne marche du cheminement, permet le retour vers un objectif en voie d'acquisition ou le passage à un nouvel objectif; la rétroaction permet aux élèves d'exprimer leurs façons préférées d'apprendre et, partant, à l'enseignant d'utiliser à bon escient ce type de feedback.

L'élément de négociation avec les élèves est la condition "sine qua non" de la mise en oeuvre d'un tel modèle didactique et de son degré de réussite: redonner aux élèves une certaine liberté de la parole et du geste, écouter leur propos, comprendre leurs angoisses, créer des liens et partager leur joie et leur mal de vivre, n'est-ce pas là le propre de l'éducation, aider de jeunes hommes et de jeunes femmes à faire l'apprentissage de leur liberté ...

Mon modèle didactique est fonctionnel et individualisé, le fonctionnement par poste de travail en faisant foi. L'apprentissage de l'élève qui occupe un poste de travail s'effectue à partir d'une structure simple: détermination d'objectifs, pré-test, instruction et post-test. L'apprentissage y est aussi individualisé puisque l'élève et l'enseignant sont des partenaires à chacun des stades de cette démarche. Ils peuvent ensemble déterminer les objectifs et la façon de les atteindre (travail individuel, en équipe ou en grand groupe). Tour à tour, l'élève ou l'enseignant peuvent devenir responsables de l'instruction, de la transmission de connaissances; ainsi, l'élève maîtrisant un poste de travail peut initier un élève qui n'a jamais occupé ce poste. Enfin, l'élève et l'enseignant négocient les formes d'évaluation qui seront utilisées pour les pré-tests et les post-tests.

Ce modèle didactique crée un intérêt chez l'élève dans la mesure où il partage la responsabilité du fonctionnement de l'atelier. L'intérêt est maintenu chez l'élève par le rôle qu'il a la possibilité de jouer au sein du mini-projet de son groupe d'appartenance. En outre, l'intérêt est soutenu chez l'élève par l'aspect de socialisation qu'il vit avec son groupe de pairs. L'élève vient aussi à l'école pour retrouver ses amis et la possibilité qu'il a de travailler avec ses amis à la réussite de la préparation et du service d'un repas par semaine l'intéresse grandement.

Ce modèle didactique favorise l'implication de l'élève à la réussite du mini-projet de son groupe d'appartenance. L'élève peut s'approprier le mini-projet au même titre qu'un de ses pairs ou que l'enseignant. Ce n'est pas le mini-projet de l'enseignant: c'est le projet de tous et de chacun. L'implication de l'élève, le sens de propriété qu'il développe vis-à-vis du projet lui permettent de modifier graduellement son image de soi, d'acquérir un sentiment de compétence puisqu'il participe à une réalisation concrète: servir des repas à des clients.

Ce modèle didactique vise à rendre l'élève de plus en plus autonome en lui laissant le soin de faire seul tous les apprentissages auxquels il peut accéder lui-même. Pourquoi lui enseigner une notion ou une habileté dont il est parfaitement en mesure de faire la découverte lui-même! L'apprentissage par la découverte n'est pas seulement une entreprise d'auto-instruction, c'est aussi un processus de revalorisation de la pauvreté de l'image de soi. Cette forme d'autodidactie rend l'élève intimement convaincu du fait qu'il est le principal artisan de sa démarche d'apprentissage. Ici, le rôle de l'enseignant doit s'estomper, en s'effaçant pour laisser l'élève découvrir, en ne refaisant surface que pour supporter l'élève dans sa découverte en lui reflétant son succès, en l'encourageant à pousser plus loin son cheminement. Pour l'enseignant, c'est aussi l'occasion rêvée d'apprendre comment apprennent ses élèves ...

Ce modèle didactique est, aussi, pour l'élève qui y est exposé, un modèle de résolution de problèmes. L'accent est mis sur la recherche de solutions à un problème et a pour effet de contrer la réaction défaitiste que d'emblée l'élève adopte devant une difficulté. Le trouble d'apprentissage, la difficulté d'adaptation, le déficit d'attention ou de concentration, le problème d'absentéisme ou de retard chronique, la gêne, la timidité, tous ces comportements nuisibles à l'apprentissage sont définis conjointement par l'élève et l'enseignant comme étant des problèmes réels ayant tous une solution, à court, moyen ou long terme. L'important, autant pour l'enseignant que pour l'élève, est d'avoir un optimisme à toute épreuve, de ne jamais se décourager, de trouver de nouveaux angles sous lesquels aborder le problème lorsqu'échouent les premières tentatives. L'espoir, disait Bazin, luit comme un brin de paille dans l'herbe ...

Ce modèle didactique est, enfin, une source d'expériences de travail, de même qu'une préparation au marché du travail. Les postes de travail ont une dimension formatrice qui est loin d'être négligeable. L'aspect répétitif des tâches exécutées par les élèves qui occupent des postes de travail est très formateur. La pratique d'une habileté, la répétition d'un geste permettent éventuellement la

maîtrise d'une tâche. Cet aspect répétitif présente, en outre, l'avantage de former le caractère car l'élève, s'il veut compléter le travail, doit oublier sa fatigue, son inconfort et, comme disaient les anciens, s'endurcir à l'ouvrage. Sur un autre plan, l'expérience acquise au Café est directement transférable à un emploi d'aide-cuisinier sur le marché du travail. Ce modèle didactique permet à l'élève de cumuler suffisamment d'acquis expérientiels pour constituer un atout important lors de son entrée sur le marché du travail.

Le modèle didactique permet l'éclosion de formes diverses de libertés: liberté de parole, d'expression, d'action et de création de liens affectifs significatifs entre les élèves et ceux-ci et l'enseignant. Le modèle permet ainsi à l'élève de satisfaire certains de ses besoins essentiels: aimer, être aimé, s'estimer.

Bref, le concept même d'un projet pédagogique comme celui du Café cactus ne peut s'actualiser sans le support d'un modèle didactique comme celui que j'utilise, qui est suffisamment structuré pour assurer une saine gestion des apprentissages et suffisamment souple pour permettre l'émergence du processus d'éducation/apprentissage.

Le modèle didactique que j'utilise évolue constamment au cours d'une année scolaire et, inévitablement, d'année scolaire en année scolaire. La nouvance du monde scolaire (arrivée de nouveaux groupes d'élèves, de nouveaux programmes, de nouvelles formules d'évaluation) empêche le modèle didactique de demeurer statique. Le recours à une vision systémique empêche de perdre de vue l'évolution du modèle didactique et les changements de la réalité scolaire. Legendre [102] a su admirablement traduire cette réalité scolaire en élaborant un modèle systémique de l'infrastructure pédagogique (Figure XVI) qui permet de définir précisément la situation d'apprentissage.

Selon cet auteur, " l'apprentissage est fonction des caractéristiques personnelles du sujet, de la nature et du contenu des objectifs, de la qualité d'assistance de l'agent et des influences du milieu éducationnel " [103]

(102) Legendre, op. cit., p. 271, 299

(103) Ibid, p. 269

Figure XII : Modèle systémique de l'infrastructure pédagogique (et de la situation d'apprentissage) (Legendre, 1983).

La référence à cette représentation de l'infrastructure pedagogique me permet de définir, encore plus précisément, le modèle didactique que j'utilise:

A) Le modèle didactique tendra toujours à répondre aux besoins de ces élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à mesure que changeront ces besoins. Il ne pourra jamais s'agir d'énormes changements: il sera plutôt question de nuances, de demi-teintes permettant de suivre l'evolution de cette clientèle. Leurs besoins seront à peu près toujours les suivants:

- besoin d'un encadrement sécurisant;
- besoin d'un lien affectif significatif avec leur enseignant;
- besoin de réussir leur éducation (et de ne plus connaître systématiquement l'échec);

- besoin de trouver de l'intérêt aux apprentissages proposés;

- besoin d'autonomie, de liberté d'expression et d'action;

- besoin de recevoir du feedback sur leur démarche d'apprentissage;

- besoin d'être considérés, non pas constamment comme des élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, mais aussi et surtout, comme des adolescents "normaux" par ailleurs.

B) Le modèle didactique poursuit trois objectifs précis:

1. acquisition de connaissances et d'habiletés en rapport avec le programme d'alimentation;

2. modification des comportements (augmentation des comportements favorables et réduction des comportements nuisibles à l'apprentissage);

3. motivation par la création et le maintien de l'intérêt pour l'apprentissage.

C) Le modèle didactique utilise des méthodes d'enseignement diverses: directives, semi-directives et non-directives dans le contexte global de l'organisation de la situation pédagogique (mini-projets des groupes et postes de travail).

D) Le modèle didactique comprend un système d'évaluation individualisé où l'élève est évalué par rapport à lui-même (postes de travail) et un système d'évaluation global portant sur le mini-rojet du groupe et l'ensemble du projet pédagogique (Café ouctus).

E) Le modèle didactique s'appuie sur une gestion des apprentissages (suivi individualisé) et de leurs conditions de réalisation (matérielles).

Un modèle didactique comme celui que j'utilise s'élabore et se met en pratique en même temps qu'il se réalise. Au départ, bien sûr, certaines prémisses sont indispensables pour donner le coup d'envoi: ce sont mes postulats et le cadre théorique de référence. Ensuite, la démarche doit être fonctionnelle si l'on veut pouvoir lui prédire un succès minimal. Et enfin, l'ensemble du modèle doit pouvoir être évalué périodiquement pour s'assurer de son bon fonctionnement. Mais, tout le reste du processus d'élaboration et d'essai du modèle didactique est évolutif, dynamique et synergique. La modification du modèle didactique s'effectue au fur et à mesure de son opérationalisation, de façon concomitante et concordante, par ses utilisateurs - partenaires (les élèves et l'enseignant).

Un modèle didactique de ce genre est, somme toute, un processus de personnalisation des apprentissages, c'est-à-dire " une adaptation d'un milieu scolaire au principe fondamental de la pédagogie de la réussite authentique pour tous, éduqués comme éducateurs ". (104)

(104) Legendre, op. cit., p. 311

CHAPITRE XII: Conclusion

Il est impensable d'imaginer conclure un projet de recherche s'étant étendu sur quatre années autrement qu'en entrevoyant de nouvelles pistes de recherche:

- vérifier la résistance au temps de mon modèle didactique ...

- raffiner le design de mon système d'enseignement en produisant une figure graphique qui en faciliterait la compréhension ...

- développer le concept d'un service de pourvoirie extérieure qui rentabiliserait davantage un projet pédagogique de ce type ...

- épurer ma démarche de ce qui la lie de trop près à l'atelier d'alimentation et vérifier son transfert possible à d'autres genres d'ateliers ou de classes ...

- développer le concept "d'intégration des matières" où un même groupe d'élèves qui participerait à l'atelier d'alimentation, pourrait en classe de français chercher des recettes, les lire et les comprendre, écrire un livret des recettes du Café cactus et pourrait en mathématiques s'occuper des prévisions budgétaires, de la détermination des prix et de la comptabilité du Café cactus ...

- mettre sur pied une banque de nourriture où des surplus d'aliments, obtenus gratuitement, seraient transformés à l'atelier et remis sous forme de paniers d'aliments à des personnes ou familles sous le seuil de la pauvreté dans notre société d'abondance ...

En guise de conclusion, ces quelques mots ...

" La plus belle expérience
que nous puissions avoir
est celle du mystérieux.
C'est la source de tout art
et de toute science vrais.

Celui (celle) à qui cette émotion est étrangère,
qui ne peut plus prendre le temps de s'émerveiller
et de prendre peur
est pour ainsi dire mort(e);
ses yeux sont fermés ".

Albert EINSTEIN

APPENDICES

ALIMENTATION

"Secteur E.D.A.A."

Programme 1

	Contenu - objectifs	Temps alloué Théorie	Pratique
1ère étape	1- Hygiène et sécurité	1	2(échelonné sur l'année)
	2- Entretien de la cuisine	2	2
	3- Outils de cuisine	1	2(échelonné sur l'année)
	4- Techniques de mesure	2	2
	Module 14- la 1ère partie "muffins"		12 recettes
2e étape	5- Interprétation d'une recette	1	2
	6- Les ingrédients	1	2
	7- Les modes de conservation	1	2
	8- Les breuvages	1	1
	9- Les légumes	1	5
			10 recettes
3e étape	10- Les fruits	1	4
	11- Les salades simples	1	3
	12- Le potage simple	2	4
	13- Les pâtes alimentaires et riz	1	2
			10 recettes
4e étape	14- La patisserie - muffins	1	4
	- pâte brisée		
	- biscuits		
	- gâteaux		
	15- Les desserts simples		
	- pouding	1	2
	- tapioca		
	- jello		
	16- Les viandes	1	2
	17- Les sandwichs	1	1
			10 recettes

ALIMENTATION

"Secteur E.D.A.A."

Programme II

	Contenu - objectifs	Temps alloué Théorie	Pratique	
lère étape	1- Revision hygiène et sécurité	1	2	(échelonné sur l'année)
	2- Entretien de la cuisine	1	1	
	3- Aptitude et attitude professionnelle	1	2	(échelonné sur l'année)
	4- Formes d'exploitation	2	0	
	5- Produits laitiers	2	4	
				14 recettes
2e étape	6- Les petits déjeûners - céréales - breuvages - oeufs - viandes - rôties	4	10	
	7- Les salades composées et vinaigrette	2	4	
	8- Les sauces	1	3	
				7 recettes
3e étape	9- Elaboration d'un menu-type pour un dîner	2	2	
	10- Budget alimentaire	2	0	
	11- La pâtisserie (pain + progr.I)	3	6	
				15 recettes
4e étape	12- Les réceptions - canapés - hors d'oeuvre - entrées	1		
	13- Le service de table	1		
				21 (pratique)

lère étape: 7 théorie, 9 pratique, 14 recettes

2e étape: 7 théorie, 17 pratique, 7 recettes

3e étape: 7 théorie, 8 pratique, 15 recettes

4e étape: 2 théorie, 21 pratique

ALIMENTATION

"Secteur E.D.A.A."

Programme III

Contenu - objectifs

		Temps alloué	
		Théorie	Pratique
1ère étape	1- Hygiène et sécurité	1	2(échelonné sur l'année)
	2- Entretien de la cuisine	1	2(" " ")
	3- Formes d'explication	2	0
	4- Le service de table et au comptoir	1	2(" " ")
	5- La friture	1	6
			12 recettes
2e étape	6- Les menus spéciaux - Noël - brunch - buffet - banquet	2	29(pratique et recettes)
3e étape	7- Modes de cuisson des viandes	3	
	8- Les poissons	1	26(pratique et recettes)
4e étape	9- La décoration	3	20(pratique et recettes)

1ère étape: 6 théorie, 12 pratique, 12 recettes

2e étape: 2 théorie, 29 pratique et recettes

3e étape: 4 théorie, 26 pratique et recettes

4e étape: 3 théorie, 20 pratique et recettes

PROGRAMME 1

	CONTENU-CONTEXTE	THEORIE	PRATIQUE	EVALUATION CONTINUE FORMATIVE 20%	SOMMATIVE 40%	EX. SYNTHESE 40%
1ère étape	1- Hygiène & sécurité	1	2 (module)	5%	10%	
	2- Entretien de la cuisine	1	0	5%	10%	
	3- Outils de cuisine	1	2 (module)	5%	10%	
	4- Techniques de service	1	1	5%	10%	
	Module 14-La 1ère partie "muffins"					10% théorie
			12 semaines			30% laboratoire
2e étape	5- Interprétation d'une recette	1	1	5%	5%	
	6- Les intolérances	1	1	5%	5%	
	7- Les modes de conservation	1	1	5%	5%	
	8- Les breuvages	1	1	5%	5%	
	9- Les légumes	3	3	5%	5%	
						10% théorie
			12 semaines			30% laboratoire
3e étape	10- Les fruits	1	1	5%	10%	
	11- Les salades composées	1	1	5%	10%	
	12- Le potage carotte	2	1	5%	10%	
	13- Les pâtes alimentaires et riz	1	2	5%	10%	
						10% théorie
			12 semaines			30% laboratoire
4e étape	14- La pâtisserie-muffins	1	1	5%	10%	
	-pâte brisée					
	-croquette					
	-gâteaux					
	15- Les desserts congelés-pouding	1	1	5%	10%	
	-tapioca					
	-pain					
	16- Les viandes	1	1	5%	10%	
	17- Les sandwichs	1	1	5%	10%	
						10% théorie
			12 semaines			30% laboratoire

ALIMENTATION, SECTEUR E.D.A.A.

PROGRAMME 11

	CONTENU-OBJECTIFS	TEMPS ALLOUE (PERIODES) THEORIE	PRATIQUE	EVALUATION CONTINUE FORMATIVE 20%	SOMMATIVE 40%	EX. SYNTHESE 40%
1ère étape	1- Hygiène & sécurité	1	[illegible] (échelonné sur l'année)	1%	[illegible]	
	2- Entretien de la cuisine	1	1	4%	5%	
	3- Aptitude et attitude professionnelle	1	[illegible] (échelonné sur l'année)	[illegible]	[illegible]	
	4- Formes d'exploitation	2	8	1%	5%	
	5- Produits laitiers	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	10% théorie 30% laboratoire
			14 recettes			
2e étape	6- Les petits déjeuners - céréales - breuvages - oeufs - viandes - rôties	4	10	9%	[illegible]	
	7- Les salades composées et vinaigrette	2	4	4%	12%	
	8- Les sauces	3	6	5%	12%	10% théorie 30% laboratoire
			7 recettes			
3e étape	9- Elaboration d'un semi-type pour un dîner	2	7	9%	10%	
	10- Budget alimentaire	2	8	4%	4%	
	11- La pâtisserie (pain + progr. 1)	3	6	5%	10%	10% théorie 30% laboratoire
			15 recettes			
4e étape	12- Les réceptions - canapés - hors d'oeuvre - entrées	1		10%	40%	
	13- Le service de table	[illegible]		10%		10% théorie 30% laboratoire
			21 (pratique)			

ALIMENTATION, SECTEUR E.D.A.A.

PROGRAMME 111

	CONTENU-OBJECTIFS	TEMPS ALLOUE (PERIODES) THEORIE	PRATIQUE	EVALUATION CONTINUE FORMATIVE 20%	SOMMATIVE 40%	EX. SYNTHESE 40%
1ère étape	1- Hygiène et sécurité	1	2 (échelonné sur l'année)	4%	10%	
	2- Entretien de la cuisine	1	2 (échelonné sur l'année)	4%	10%	
	3- Formes d'exploitation	2	0	4%		
	4- Le service de table et au comptoir	1	2 (échelonné sur l'année)	4%	10%	
	5- La friture	1	6	4%	10%	10% théorie 30% laboratoire
			12 recettes			
2e étape	6- Les menus spéciaux - Noël - brunch - buffet - banquet	2		20%	40%	
			24 (pratique et recettes)			10% théorie 30% laboratoire
3e étape	7- Mode de cuisson des viandes	3		10%	20%	
	8- Les poissons	1		10%	20%	10% théorie 30% laboratoire
			24 (pratique et recettes)			
4e étape	9- La décoration	3		20%	40%	10% théorie 30% laboratoire
			20 (pratique et recettes)			

APPENDIX B

SONDAGE - PFI

OBJECTIF: Déterminer plus précisément la nature des problématiques, des dynamiques, et de certains éléments de solution se situant à l'intérieur d'un projet d'intégration comme le nôtre.

CONSIGNES:

1. Pour certaines questions, vous devrez encercler la réponse de votre choix.
2. Pour d'autres questions, vous devrez écrire ce que vous pensez (exemple: suggestions, commentaires, etc.)

S'il vous plaît, vous exprimer de la façon la plus succinte mais la plus complète possible.

FEEDBACK: Vous recevrez un feedback écrit sur ce sondage, en mai prochain.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION.

LEON-HORACE BARIL

1985-04-17

1. EQUIPE

1.1 Dans un projet comme ce nôtre, croyez-vous nécessaire de se doter d'une philosophie d'intervention d'approche humaniste c.e. axée vers le développement intégral de la personne.

D'accord *ou-d'accord Pas d'accord

1.2 Dans un projet comme ce nôtre, croyez-vous nécessaire de pratiquer une pédagogie néo-béhavioriste (GAGNE), formée et formelle c.e. orientée vers des compétences minima indispensables à une bonne intégration sociale.

D'accord *ou-d'accord Pas d'accord

1.3 Les énergies des membres de l'équipe sont suffisamment catalysées vers l'atteinte d'objectifs découlant de la philosophie d'intervention.

D'accord *ou-d'accord Pas d'accord

1.4 De façon générale, ces membres de l'équipe perçoivent le PFI comme étant trop semblable à ce qui se fait au secteur régulier (par exemple: mêmes locaux, horaires, programmes, etc.)

D'accord *ou-d'accord Pas d'accord

1.4.1 De façon plus spécifique, les cocaux du PFI sont trop semblables à ceux utilisés au secteur régulier.

D'accord *ou-d'accord Pas d'accord

1.4.2 De façon plus spécifique, les horaires du PFI sont trop semblables à ceux du secteur régulier.

D'accord *ou-d'accord Pas d'accord

1.4.3 De façon plus spécifique, les programmes du PFI sont trop semblables à ceux utilisés au secteur régulier.

D'accord *ou-d'accord Pas d'accord

1.4.4 De façon plus spécifique, les méthodes d'enseignement utilisées au PFI sont trop semblables à celles utilisées au secteur régulier.

D'accord *ou-d'accord Pas d'accord

1.5 Le dialogue entre les membres de l'équipe est:

1.5.1 Franc D'accord *ou-d'accord Pas d'accord

1.5.2	Ouvert	D'accord	* ou-d'accord	Pas d'accord
1.5.3	Absent	D'accord	* ou-d'accord	Pas d'accord
1.5.4	Pertinent	D'accord	* ou-d'accord	Pas d'accord
1.5.5	Déficient	D'accord	* ou-d'accord	Pas d'accord
1.5.6	Bloqué	D'accord	* ou-d'accord	Pas d'accord
1.5.7	Productif	D'accord	* ou-d'accord	Pas d'accord
1.5.8	Agressif	D'accord	* ou-d'accord	Pas d'accord
1.5.9	Constant	D'accord	* ou-d'accord	Pas d'accord
1.5.10	Stimulant	D'accord	* ou-d'accord	Pas d'accord

1.6 Que faudrait-il changer pour que l'équipe fonctionne davantage à votre goût?

1.7 Il est nécessaire d'individualiser d'avantage l'enseignement que nous dispensons à nos élèves.

D'accord * ou-d'accord Pas d'accord

1.8 Comment pourrions-nous, de façon pratique, individualiser encore plus notre enseignement?

2. PROGRAMMES

2.1 Pour la ou les matières que vous enseignés, préciser les difficultés majeures que vous avez eues avec ces programmes:

MATIERES	DIFFICULTES

MATIERES	DIFFICULTES

2.2 Comment pourrait-on améliorer cette situation?

2.3 Que pensez-vous de l'hypothèse suivante: tous les cours que nous dispensons devraient comporter une partie pratique afin de rejoindre notre clientèle.

D'accord Peu-d'accord Pas d'accord

2.4 En académique, quel % du temps devrait-on consacrer à la pratique?

100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0%

2.5 En atelier, quel % du temps devrait-on consacrer à la pratique?

100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0%

2.6 Avez-vous des suggestions de projets pratiques à développer dans vos cours?

5. CONDITIONS DE TRAVAIL

5.1.1 Est-ce que votre horaire de travail vous satisfait?

5.1.2 Expliquer:

5.1.3 Améliorations:

5.2 Que pensez-vous des locaux dans lesquels vous enseignez?
(S'il vous plaît faire abstraction des travaux de peinture de cette année)

5.3 De façon générale, votre méthode d'enseignement tient surtout compte:
(IDENTIFIER 2 ELEMENTS PARMI LES SUIVANTS)

5.3.1 de la matière, des connaissances à transmettre.

5.3.2 du style d'apprentissage des élèves.

5.3.3 du support éducatif (bibliothèque, audio-visuel, etc)...

5.3.4 du comportement des élèves

5.3.5 de vos qualités particulières.

4. DISCIPLINE

4.1 Que pensez-vous du système de discipline en vigueur au PFI?

4.2 Quels changements y apporteriez-vous?

4.3 Que pensez-vous du système de discipline en vigueur dans l'école?

5. EVALUATION

5.1 Etes-vous satisfait(e) de la façon dont se fait l'évaluation:

5.1.1 au niveau des élèves:

5.1.2 au niveau des professeurs:

5.1.3 au niveau du projet comme tel:

5.2 Améliorations à apporter:

5.3 Si vous aviez à déterminer une majeure au niveau de l'évaluation des élèves, où la placeriez-vous surtout:

a) acquisition de connaissances

b) développement de comportements personnels et sociaux.

c) développement d'habiletés manuelles ou autres.

d) développement d'acquis expérientiels (stages, projets, etc).

6. COMMENTAIRES:

6.1 Avez-vous d'autres commentaires à formuler sur le PFI?

6.2 Avez-vous des commentaires à faire sur ce sondage que vous venez de compléter?